



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## Leitfaden zur Umsetzung des berufsbezogenen Sprachenlernens und zur Förderung der Inklusion von Lernenden mit Migrationshintergrund in der Berufsbildung



Fostering Occupational  
Language Acquisition

## Die Partner des FOCAL-Projekts



VOLKSHOCHSCHULE IM LANDKREIS CHAM E.V.,  
Deutschland



IDEC,  
Griechenland



UNIWERSYTET ŁÓDZKI,  
Polen



EOI DO MUNDO LUME,  
Spanien



GIP FIPAG,  
Frankreich



This work is licensed under the Attribution-Share Alike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

## Einleitung

FOCAL (Fostering Occupational Language Acquisition, dt. Den Erwerb beruflicher Sprachkompetenzen fördern) bietet berufsspezifisches Sprachlernmaterial für Zugewanderte, die in den Sektoren (Einzel-) Handel, Handwerk/Industrie und Landwirtschaft tätig sind oder künftig in diesen Bereichen arbeiten möchten. Eine Priorität bei der Entwicklung der Materialien war die Einbeziehung der neuen Änderungen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERs) mit einer starken Betonung des berufsbezogenen Lernens; ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Stärkung der Fähigkeiten in den Bereichen Lesen und Sprechen, Schreiben, Mediation und Interaktion auf dem B1/B2-Niveau.

Die FOCAL-Ressourcen wurden in Zusammenarbeit von fünf europäischen Organisationen entwickelt, die mit Lernenden mit Migrationshintergrund oder sprachlichen Schwierigkeiten arbeiten. Zwei von ihnen sind berufsbildende Einrichtungen – die Volkshochschule im Landkreis Cham e.V. in Deutschland und GIP FIPAG in Frankreich; weitere beteiligte Einrichtungen sind die Universität Lodz in Polen – eine Universität mit einer Schule für Polnisch als Fremdsprache, die Sprachschule EOI DO MUNDO LUME in Spanien und IDEC, ein Hightech- und Schulungsunternehmen in Griechenland. Die Organisationen nutzten ihre früheren Erfahrungen und die Desktop-Recherche zu Beschäftigungstrends unter Zugewanderten, um Ressourcen zu erstellen, die die tatsächlichen Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Lernenden mit Migrationshintergrund berücksichtigen.

Die Materialien dienen Berufsbildungsanbietern als Leitfaden für die Organisation des berufsspezifischen Sprachenlernens und zur Förderung der Eingliederung von Lernenden mit Migrationshintergrund in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt, gleichzeitig tragen sie auch zur Verbesserung der maßgeschneiderten Lehrpläne für Lernende bei. Dieser Leitfaden und die FOCAL-Lernressourcen sind besonders für die folgenden Zielgruppen interessant:

- Sprachlehrkräfte in der Berufsbildung, Berufsbildungslehrkräfte, die mit Lernenden mit Migrationshintergrund arbeiten
- Berufsbildungsanbieter, Management, Lehrplangestalter und Bildungszentren, die berufsbezogenen Sprachunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund anbieten
- Vertreter/Arbeitgeber der Industrie, des Einzelhandels, des Gewerbes und der Landwirtschaft
- Lernende mit Migrationshintergrund, die berufsbezogene Sprachkurse besuchen, eine berufliche Laufbahn in den ausgewählten Bereichen beginnen oder planen, werden von diesen Sprachkursen profitieren, die nicht nur im Unterricht, sondern auch zum selbstgesteuerten Lernen genutzt werden können.

Der FOCAL-Leitfaden erleichtert den Einstieg in die Nutzung der Materialien und erläutert die Vorgehensweise. Das I. Kapitel gibt einen Überblick über FOCAL und zeigt die Ergebnisse der Desktop-Recherche, die diejenigen Beschäftigungssektoren in jedem Land hervorhebt, die die meisten Maßnahmen erfordern, d. h.: Industrie/Handwerk in Polen, Frankreich und Deutschland; (Einzel-)Handel in Polen, Frankreich und Deutschland, Spanien und Griechenland; Landwirtschaft in Spanien und Griechenland.

Kapitel II enthält eine eingehende Studie über die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (GER), mit einer Darstellung seiner aktualisierten Version hinsichtlich Mediation und plurikultureller Inhalte. Die ersten Kapitel

unterstützen die Entscheidungen, die bei der Entwicklung der Ressourcen getroffen wurden und die später in den Kapiteln III und IV näher erläutert werden.

Kapitel III befasst sich mit einem Unterrichtsmodul und einigen Best Practices zur Nutzung externer Anwendungen.

Die FOCAL-Lernressourcen für die Sektoren (Einzel-)Handel, Industrie/Handwerk und Landwirtschaft sind auf einer Online-Plattform (<https://focal.uni.lodz.pl/>) verfügbar und ihre Nutzung wird im Kapitel IV beschrieben.

Kapitel V gibt aufschlussreiche Informationen darüber, wie eine eintägige Schulung für Sprachlehrkräfte und Berufsbildungslehrkräfte, die mit Lernenden mit Migrationshintergrund arbeiten, organisiert werden kann, die sich mit dem Konzept des berufsbezogenen Sprachenlernens und den Bewertungsinstrumenten befasst.

Dieser Leitfaden soll neue Einblicke in die Praxis des berufsbezogenen Sprachenlernens und dessen Bewertung ermöglichen. Weitere Informationen zu den FOCAL-Ressourcen, insbesondere zur vorangegangenen Desktoprecherche, finden Sie auf der [FOCAL-Webseite](http://www.focalpro.eu) (www.focalpro.eu).

*Das FOCAL-Team, 2022*

## Inhalt

Einleitung .....	2
I. Vorstellung des FOCAL-Projekts.....	5
a. Die Idee hinter FOCAL.....	5
Ergebnisse der Desktoprecherche .....	6
Umfragen und Ergebnisse.....	10
b. Berufsbezogener Sprachunterricht.....	13
Teilnehmer- und Bedarfsorientierung .....	15
Handlungsorientierung und Praxisbezug.....	16
Vermittlung und Training von Lernstrategien.....	16
c. Referenzen .....	17
d. Weiterführende Literatur .....	17
II. Entwicklung des GERS .....	19
a. Einführung.....	19
b. Entwicklung des GERS .....	19
c. Überblick über die neuen Deskriptoren des GERS/CV .....	21
d. Auswirkungen auf den Sprachunterricht und die Bewertung .....	24
e. Neue Deskriptoren.....	26
f. Weiterführende Literatur .....	31
III. Wie man FOCAL-Lernmaterialien einsetzt – Aktivitäten im Klassenzimmer .....	33
a. Allgemeine Präsentation.....	33
b. Förderung des Erwerbs von berufsbezogenen Sprachkenntnissen – Best Practices .....	41
IV. Anleitung für Lehrkräfte zur Nutzung der FOCAL-Lernplattform.....	48
V. Vorschläge für eintägige Schulungen.....	54
VI. Zusammenfassung.....	57

---

## I. Vorstellung des FOCAL-Projekts

---

### a. Die Idee hinter FOCAL

Das Projekt „FOCAL – Fostering Occupational Language Acquisition – Den Erwerb beruflicher Sprachkompetenzen fördern“ reagiert auf die sich stets ändernde demografische Situation in Europa, die in den letzten drei Jahrzehnten aufgrund verschiedensten Faktoren verstärkt zu verzeichnen ist.

Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und der allmählichen Demokratisierung der bis dato zum Ostblock gehörenden Staaten, öffneten sich die Tore des früheren Westens: Deutschland, Frankreich, Spanien, Griechenland und weitere Länder erlebten einen starken Zustrom aus Ländern des ehemaligen Ostblocks.

Die EU-Erweiterung und das Freizügigkeitsgesetz, das am 1. Januar 2005 in Kraft getreten ist, ermöglichte allen Unionsbürgern und ihren Familienangehörigen die Einreise und den Aufenthalt in jedem beliebigen EU-Land mit dem Recht, „[...] sich in jedem Mitgliedstaat wirtschaftlich betätigen zu können, also unselbständig oder selbständig, dauerhaft oder vorübergehend tätig zu sein“ ([www.gesetze-im-internet.de](http://www.gesetze-im-internet.de), n.d.). Das Freizügigkeitsgesetz hatte somit eine enorme Auswirkung auf den Arbeitsmarkt innerhalb der EU und konnte den Arbeitskräftemangel in einigen Ländern kompensieren oder zumindest vermindern.

Neben den EU-Bürgern erreichen Europa Drittstaatsangehörige, deren Motivation, ihre Heimatländer zu verlassen, durchaus unterschiedlich sein kann: Einige kommen um besser bezahlte Arbeit zu finden, andere um ein Studium oder eine Ausbildung zu absolvieren, wieder andere aus familiären Gründen.

Eine besondere Gruppe unter den Drittstaatsangehörigen bilden – verstärkt seit der Einwanderungswelle 2015 – vermehrt Personen aus Gebieten, aus denen sie aufgrund des Krieges und/oder der untröstlichen wirtschaftlichen Nachkriegslage flüchten mussten, und für die „das Europa“ den letzten Rettungsanker darstellt. Im Unterschied zu den oben genannten Gruppen von Zugewanderten hatten sie oft keine andere Wahl und konnten sich auf das Leben in einer durchaus fremden Kultur mit anderen Gesetzen, Regeln und Traditionen nicht rechtzeitig vorbereiten.

Nach der Ankunft in Europa beginnt in vielen EU-Ländern für Geflüchtete oder Drittstaatsangehörige ein geregelter Ablauf – die notwendigen Behördengänge werden absolviert, die Wohnungssuche wird gestartet und der Besuch allgemeiner Sprachkurse wird organisiert, um die Sprache des jeweiligen Landes zu lernen und sich schnell in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Wenn die ersten Sprachkurse (meist mit dem Ziel A2 - B1 des GERs) erfolgreich abgeschlossen sind, beginnt die nächste Phase, die sich schwierig gestalten kann: die Arbeitssuche. Diese kann eine Herausforderung darstellen, wenn den Zugewanderten die Fertigkeiten und berufsbezogenen Sprachkenntnisse fehlen, die für eine bestimmte Beschäftigung notwendig sind.

An diesem Punkt setzt das Projekt FOCAL an, indem es Zugewanderte beim Erwerb des fachlichen und sprachlichen Know-hows unterstützt, um ihnen den ersten Schritt in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Im Gegensatz zu den offiziell angebotenen und weitverbreiteten Berufssprachkursen, die zum größten Teil berufsübergreifend sind und höchstens einen kurzen Einblick in den jeweiligen Beruf bieten, konzentriert sich das Projekt FOCAL auf folgende Sektoren, die tiefergehend beleuchtet werden – den (Einzel-)Handel und Industrie/Handwerk bzw. Landwirtschaft. Diese Sektoren wurden anhand der Beschäftigungstrends und des Arbeitskräftemangels in Deutschland, Frankreich, Griechenland, Polen und Spanien ausgewählt. Innerhalb dieser Sektoren wurden anschließend spezifische Berufe

identifiziert, für die auf dem Arbeitsmarkt jedes einzelnen Landes besonders starke Nachfrage herrscht. Bei der Anfang 2020 durchgeführten Bedarfsermittlung, wurden neben der unabdingbaren Desktoprecherche zusätzlich zahlreiche Interviews mit Zugewanderten, Lehrkräften, die in Berufssprachkursen unterrichten, und Branchenvertreter/innen durchgeführt, um die momentane Lage zu erfassen.

### Ergebnisse der Desktoprecherche

In Deutschland gibt es hinsichtlich der Angebote an berufsbezogenen Sprachkursen scheinbar das strukturierteste und umfassendste System. Nach den allgemeinsprachlichen Integrationskursen werden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ([BAMF](#)) gemäß [Paragraph 45a des Aufenthaltsgesetzes](#) berufsbezogene Sprachkurse mit dem Titel „Deutsch für Beruf“ angeboten. Diese berufsbezogenen Kurse bauen direkt auf den allgemeinsprachlichen Integrationskursen (B1) auf und sollen arbeitssuchende Zugewanderte auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die dort verwendeten Lernmaterialien konzentrieren sich meist auf allgemeine Aspekte des Arbeitslebens, die vielen Berufen und Branchen gemeinsam sind (Vorstellungsgespräche, Telefongespräche, situationsbezogene Dialoge etc.), ohne sich auf einen bestimmten Beruf oder Sektor zu spezialisieren.

Für den Sektor (Einzel-)Handel (Dienstleistungssektor) sowie für die Industrie/Handwerk wurden bereits einige Leitlinien ausgearbeitet, jedoch ohne konkrete, im Unterricht sofort einsetzbare, Lernmaterialien; z. B. das Netzwerk „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ entwickelte das [„Konzept für das Spezialmodul für einen fachspezifischen Unterricht im Berufsfeld Einzelhandel“ \(BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, n.d.\)](#), um die Beschäftigungsmöglichkeiten für Zugewanderte zu verbessern. Das Konzept umfasst folgende Themen: professionelles Sprachenlernen im Rahmen des GER (jedoch nicht im Zusammenhang mit den neuen Deskriptoren des GER-Begleitbandes); Lernziele sowie Beschreibung von Kommunikationssituationen bei der Arbeit in dem jeweiligen Sektor. Zwar enthält das Dokument auch Vorschläge für angewandte Methoden, aber es bietet keine ausgearbeiteten Materialien, die im Unterricht sofort einsetzbar wären. Auf dem Markt sind mittlerweile einige Online-Lernplattformen und auch Lernbücher zu finden (z. B. vom Goethe-Institut), die berufsbezogen ausgerichtet sind, allerdings sind sie häufig lediglich gegen Bezahlung erhältlich und somit nicht der breiten Öffentlichkeit zugänglich.

Aus diesem Grund und da in den Partnerländern keine ähnlichen Konzepte vorliegen, hat sich das Projekt FOCAL das Ziel gesetzt, dieses Konzept durch Entwicklung konkreter, für den jeweiligen Sektor relevanter und für alle zugänglicher, kostenloser Sprachlernmaterialien umzusetzen und somit alle Zugewanderten beim Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen zu unterstützen.

In Griechenland werden viele Griechisch-Kurse für Zugewanderte angeboten, die meist von Nichtregierungsorganisationen, Integrationszentren und Wohltätigkeitsorganisationen organisiert werden, wie z. B. [Action Aid Hellas](#), [JRS Hellas](#), [MetaDrasi](#), dem [Athenian Migrant Integration Center](#), [Gefyres](#) und dem [Griechische Flüchtlingsrat](#).

Zusätzlich gibt es unternehmensorientierte Sprachkurse für Ausländer (nicht speziell für Zugewanderte), die sowohl [vor Ort](#) als auch [online](#) angeboten werden, die jedoch nicht kostenlos zur Verfügung stehen, sich im Allgemeinen an Berufstätige richten und nicht an diejenigen Zugewanderten, die erstmals in den nationalen Arbeitsmarkt eintreten möchten. Schließlich gibt es eine Reihe von [Lehrmaterialien](#), die kostenlos [online](#) zu finden sind, die allerdings vorwiegend Grundkenntnisse vermitteln und eher für den Alltag als für das Berufsleben relevant sind. In Griechenland sind weder berufsbezogene Sprachlernmaterialien, die in mehreren Berufen einsetzbar sind, noch spezialisierte Materialien in den Bereichen „(Einzel-)Handel“ und „Landwirtschaft“ zu

finden; diese sind schlichtweg nicht vorhanden. Es gibt jedoch drei Quellen, die sich teilweise mit dem Thema befassen:

- Die im Rahmen des Projekts L-Pack (Erasmus+) entstandenen Videos, die auf YouTube zur Verfügung stehen und eine Reihe von Dialogen enthalten, die sich auf das Berufsumfeld konzentrieren; zusätzlich gibt es eine beträchtliche Anzahl geschäftsorientierter Wörter, Terminologie und Jargon.
- Das [HELIOS](#)-Projekt ist ein Migrationsintegrationsprogramm, das neben einem allgemeinen griechischen Sprachmodul auch ein spezielleres Soft-Skills-Modul bietet. Dieses konzentriert sich auf den Spracherwerb im Rahmen von „Soft Skills in Verbindung mit Themen wie Kommunikation, Problemlösung, Teamarbeit und zwischenmenschliche Fähigkeiten am Arbeitsplatz“.
- Das Projekt [Layali](#), ein Café, das ausschließlich Zugewanderte einstellt und ihnen eine dreimonatige Ausbildung bietet. Die Teilnehmenden kommen dorthin, nachdem sie bei der NGO [Za'atar](#) einen Griechisch-Kurs abgeschlossen haben; sie arbeiten anschließend im Restaurant, um ihr Wissen im beruflichen Kontext anzuwenden.

In [Polen](#) gibt es kein staatliches System zur Spracherziehung von Zugewanderten; Sprachkurse für Zugewanderte werden entweder von Schulen oder Zentren der polnischen Sprache für Ausländer (als Teil staatlicher oder privater Universitäten in Form von Vorbereitungskursen für zukünftige Studierende), oder von privaten Sprachschulen, die lediglich allgemeinsprachliche Polnisch-Kurse anbieten, organisiert. Sprachkurse werden allerdings nur dann angeboten, wenn Nachfrage besteht, wie z. B. der allgemeine und berufliche Sprachkurs für Führungskräfte des französischen Handelsunternehmens „E. Leclerc“, der vor mehr als 20 Jahren von der Universität Łódź realisiert und später nie wiederholt wurde. Eine ähnliche Situation tritt auch in den privaten Sprachschulen auf, z. B. bei dem vom „British Centre“ (Privatschule in Łódź) organisierten allgemeinen und beruflichen Sprachkursen für Manager/innen aus Schweden, die beim Möbelhersteller „IKEA“ beschäftigt waren. Der Anteil von Zugewanderten ist in der allgemein eher homogenen polnischen Bevölkerung sehr begrenzt, folglich gab es also keinen Grund, ein spezifisches Programm für den Sprachunterricht von Zuwanderern zu schaffen. Polnische Firmen gehen mit den Bildungsbedürfnissen der beschäftigten Zugewanderten unterschiedlich um:

- Die Umgangssprache im Betrieb ist Englisch (für alle Beschäftigten).
- Die Sprache der Zugewanderten ähnelt dem Polnischen, sodass kaum Kommunikationsschwierigkeiten entstehen (ukrainische oder belarussische Arbeitskräfte).
- Polnisch-Kurse werden intern organisiert, z. B. Jeronimo Martins in Form einer Internetplattform und Anweisungen, die nur den Mitarbeiter/innen des jeweiligen Unternehmens zur Verfügung stehen.
- Mitarbeiterspezifische Kurse der polnischen Sprache (einschließlich Berufssprache) werden organisiert und von Lehrkräften für Polnisch als Fremdsprache abgehalten.

Da der Inhalt der betriebsinternen Polnisch-Kurse vertraulich und nur den Mitarbeiter/innen frei zur Verfügung steht, ist der Bedarf an leicht zugänglichen Materialien im Zusammenhang mit einer sektorspezifischen Berufssprache enorm.

In [Spanien](#) gibt es keine Sprachpflicht, um ein Arbeitsvisum oder eine Arbeitserlaubnis zu erhalten. Ob Spanisch für den Job notwendig ist oder nicht, ist eine Entscheidung des Arbeitgebers. So ist es oftmals

schwierig für nicht-qualifizierte Arbeitnehmer/innen Spanisch zu lernen: Da das Pflücken von Früchten oder die Arbeit im Lager oftmals kein hohes Niveau der Sprache erfordern, wird das Lernen auch nicht gefördert. Dafür gibt es andere Hürden, die Zugewanderte überwinden müssen, wenn sie z. B. eine Ausbildung (Formación Profesional, kurz FP) absolvieren wollen, müssen sie zwei Bedingungen erfüllen: eine gesetzliche Aufenthaltserlaubnis besitzen und einen ESO-Abschluss erreichen (Educación Secundaria Obligatoria, eine Pflichtsekundarstufe), was jedoch eine große Herausforderung darstellen kann. Eine Hilfestellung wird zum Teil von folgenden Institutionen angeboten:

- [CEPI](#), das spanische Zentrum für Teilnahme und Integration von Zugewanderten, bereitet Zugewanderte auf die Prüfungen vor, die für das ESO-Diplom erforderlich sind, das verpflichtend ist, um einen Arbeitsvertrag zu unterzeichnen. Es wird eine Vielzahl an Spanisch-Kursen – von den allgemeinen bis hin zu Sprachkursen für verschiedene Berufe – angeboten.
- Das CEPA, das spanische Zentrum für Erwachsenenbildung ist nicht speziell für Zugewanderte konzipiert. Jeder, der einen legalen Aufenthaltsstatus in Spanien hat, kann an den Kursen dieser Einrichtungen teilnehmen. Die beliebtesten sind wahrscheinlich die Kurse, die zum ESO-Diplom führen. Sie werden in der Regel von denjenigen besucht, die die Schule verlassen haben, bevor sie ihr Diplom erhalten haben. Dennoch bieten diese Bildungszentren in der Regel auch Spanisch-Kurse an.
- Das [Instituto Cervantes](#), die wichtigste Institution für den Unterricht und das Erlernen von Spanisch als Fremdsprache, bietet zwar einige Kurse in Spanisch an, die auf Wirtschaft ausgerichtet sind, aber es gibt nur wenige davon, und sie sind nicht überall vertreten.

Da Spanien sich seit Ende des letzten Jahrhunderts allmählich vom Auswanderer- zum Einwandererland entwickelt und der Anteil der Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund stets wächst, wird die Bereitstellung von berufsbezogenen, frei zugänglichen, Lernmaterialien dringend erforderlich sein.

In [Frankreich](#) finden Zugewanderte ein gut entwickeltes System vor, um Französisch zu erlernen – es stehen ihnen einige Webseiten mit Online-Materialien zur Verfügung, die jedoch stark allgemeinsprachlich orientiert sind und weder echte Praxis noch spezifisches Vokabular vermitteln. Die meisten von ihnen sind auf Lernende des Niveaus B1 ausgerichtet. Es gibt lediglich ein einziges Beispiel für berufsbezogene Sprache, und zwar in der verarbeitenden Industrie für Schuhmacher und Zimmerleute. Die interaktiven Übungen bestehen aus Videoclips, die sich vor allem mit Themen und Vokabeln in Form von Drag-and-Drop-Übungen, Multiple-Choice-Fragen usw. beschäftigen. Abgesehen von diesem Beispiel beziehen sich die meisten Themen auf den Alltag.

Was die Einrichtungen betrifft, die Kurse für Lernende mit Migrationshintergrund anbieten, zielen sie auf allgemeine Sprachkenntnisse ab, es gibt jedoch zwei Ausnahmen: IPERIA, ein Betreiber im Bereich der beruflichen Familienhilfe, hat spezifische Lernmaterialien entwickelt; Der zweite ist Simplon, berühmt für seine digitalen Techniker-Kurse, der eine Lernstrategie für Zugewanderte entwickelt hat, in deren Lehrplan auch berufliches Französisch vorgesehen ist; spezielle berufsbezogene Sprachkurse für (Einzel-)Handel, Industrie/Handwerk und Landwirtschaft gibt es nicht. Obwohl die genannten Kurse nicht explizit auf das Erlernen der Sprache abzielen, gibt es zwei Zertifikate für berufsorientiertes Französisch: das von der französischen Industrie- und Handelskammer entwickelte „Le Français des Affaires“ (Zertifikatsprüfung mit oder ohne Vorbereitungskurse). Das Zertifikat misst das Beherrschen der Französischen Sprache in folgenden Themenbereichen:

- Tourismus, Gastgewerbe und Catering
- Französisch im Geschäftsumfeld mit 5 verschiedenen Zertifikaten für Business-Französisch – von A1 bis C1, DEP B1 und zwei berufsorientierte Zertifikate für Französisch für Sekretäre (von B1 bis B2)
- Internationale Beziehungen, von Stufe B1 bis C1

Das zweite Zertifikat, das Diplom über die Sprachkenntnisse in Französisch ([DCL-FP français professionnel](#) ou [DCL-FLE français langue étrangère](#)), ist ein nationales Bildungsprogramm, mit dessen Diplom die sprachlichen Kompetenzen in einer Situation ähnlich einer Arbeitsstelle eingeschätzt werden sollen. Es reagiert auf eine ähnliche Logik wie die Fallstudien: es entsteht eine Situation, Aufgaben müssen durchgeführt werden, Entscheidungen getroffen, eine Lösung als Teil der „Mission“ des Kandidaten vorgeschlagen werden. Die Prüfung basiert auf authentischen schriftlichen, auditiven oder audiovisuellen Dokumenten. Die Untersetzung und Art und Weise der Verteilung dieser Dokumente kann je nach Art der Themen und Technologiefortschritt variieren.

Schließlich gibt es noch das [CléA-Zertifikat](#), das berufsübergreifend ist und an Zugewanderte ohne vorausgehende Qualifikation vergeben wird. Das Zertifikat bewertet Grundkompetenzen (Französisch, Mathematik und Digitale Kompetenz) sowie übergreifende Kompetenzen wie Teamarbeit oder Lernkompetenz, wobei ein ständiger Bezug zur Arbeitswelt besteht. Das Zertifikat kann in zwei Stufen vergeben werden: eine erste Bewertung, bei der Lernende bestimmte, wenn auch nicht alle, Kompetenzen erwerben können. Für die verbleibenden Kompetenzen kann ein Lernvorschlag ausgearbeitet werden, um später die vollständige Zertifizierung zu erhalten. CléA ist jetzt stärker anerkannt und eine erste Anlaufstelle auf dem Weg zur Zertifizierung für Geflüchtete und Menschen mit Migrationshintergrund, die in ihrem Land kein Zertifikat erworben haben oder eines, das nicht in das französische System übertragbar ist.

Der Mangel an allgemein verfügbaren berufsspezifischen Sprachkursen, d. h. für Industrie/Handwerk, (Einzel-)Handel sowie Landwirtschaft, stellt in jedem Partnerland eine Herausforderung dar. Bei der Recherche 2020 kamen alle Projektpartner zu ähnlichen Schlussfolgerungen hinsichtlich der derzeit vorhandenen berufsspezifischen Sprachmaterialien für die oben genannten Sektoren – entweder sie existieren nicht, ihre Verfügbarkeit ist eingeschränkt oder sind nur gegen Bezahlung erhältlich. Die Berichte der Projektpartner enthielten zwar Beispiele für Handbücher oder Online-Kurse unter Berücksichtigung der Berufssprache, die jedoch entweder nicht vollständig abgeschlossen sind oder sich nicht an der spezifischen Art des Vokabulars und Satzbaus der berufsbezogenen Sprache richten. Diese Situation schafft große Chancen für den Erfolg von FOCAL, um für die ausgewählten Sektoren praxisnahe und arbeitsrelevante Sprachlernmaterialien zu entwickeln, die für alle Zugewanderten frei zur Verfügung stehen.

Für die barrierefreie Verbreitung aller produzierten Sprachlernmaterialien wird eine attraktive Lernplattform errichtet, auf der Zugewanderte zahlreiche interaktive Aufgaben, Videos oder Clips zum selbstständigen Lernen finden. Auch Lehrkräfte in den Berufssprachkursen können von der Lernplattform profitieren, denn alle interaktiven Aufgaben werden zugleich in Papierform im PDF-Format druckbereit angeboten, angereicht mit speziell für das Klassenzimmer konzipierten Aufgaben, mit denen man verstärkt die Interaktion oder Mediation trainieren kann.

## Umfragen und Ergebnisse

### BEFRAGUNG DER ZUGEWANDERTEN

Um konkrete Bedürfnisse der Zugewanderten herauszufinden und diese im Rahmen des Projekts zu berücksichtigen und umzusetzen, wurden in den Partnerländern Umfragen durchgeführt, an denen rund 300 Zugewanderte teilnahmen (darunter ein Drittel Frauen, zwei Drittel Männer). Die Herkunftsländer und Muttersprachen der Zugewanderten unterschieden sich je nach Aufnahmeland. In Deutschland kam der größte Teil der befragten Zugewanderten aus Syrien, in Polen war das am häufigsten genannte Herkunftsland die Ukraine, in Spanien waren die meisten Zugewanderten aus Subsahara-Afrika und Marokko, in Griechenland stammte die größte Gruppe der Zugewanderten aus Afghanistan. Die meistvertretenen Muttersprachen waren Arabisch, Ukrainisch, Russisch und Urdu.

Bei der Umfrage wurden die Zugewanderten gebeten, Fragen zu ihrem Kenntnisstand der Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes, dem Beschäftigungsstatus, dem Beschäftigungssektor und nicht zuletzt zu ihren Sprachkompetenzen (Lesen und Verstehen, Schreiben/Verfassen, Folgen und Verstehen) zu beantworten. Dabei wurde festgestellt, dass rund ein Drittel aller Befragten sehr niedrige bzw. keine Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes haben. Die Umfrage zeigte, dass 71 % der Zugewanderten eine Anstellung haben, während 26 % arbeitslos sind; die Verteilung auf die jeweiligen Sektoren war wie folgt: 29 % der Befragten arbeite(te)n im (Einzel-)Handel, 32 % im Sektor Industrie/Handwerk und 11 % in der Landwirtschaft.

Aus der Umfrage wurde ersichtlich, dass die Mehrheit der Befragten Probleme beim Verstehen von Fachtexten oder beim Folgen von Fachdiskussionen hatte, also den Rezeptionsaktivitäten. Die Produktionsaktivitäten, wie das Verfassen von Fachtexten, empfand etwa ein Drittel der Befragten als schwierig, beim Schreiben von allen anderen Texten wie Berichten oder E-Mails an Vorgesetzte oder Kolleg/innen fühlte sich ebenfalls ein Drittel unsicher. Die Interaktionsaktivitäten, wie die aktive Teilnahme an Besprechungen oder am Smalltalk mit Kollegen, wurden von knapp einem Drittel der Befragten als schwierig eingestuft. Daraus resultiert, dass die Entwicklung neuer berufsbezogener Lernmaterialien in allen Bereichen notwendig ist.

### BEFRAGUNG DER SPRACHLEHRKRÄFTE

Rund 50 Sprachlehrkräfte beteiligten sich an der Umfrage und lieferten hilfreiche Empfehlungen für die Entwicklung der berufsbezogenen Sprachlernmaterialien im Rahmen des Projekts FOCAL. 40 % der Lehrkräfte unterrichteten ausschließlich in allgemeinsprachlichen Kursen, während 60 % der Befragten Erfahrungen im berufsbezogenen Sprachkursen angegeben haben, und zwar in den Bereichen Handel, Verwaltung, Krankenpflege, Lagerverwaltung, Medizin, Technologie sowie Wirtschaftswissenschaft. Sie machten Angaben u.a. zur den Unterrichtsformen und -materialien, die sie im berufsbezogenen Sprachunterricht verwenden.

Zu den im Unterricht häufig genutzten Materialien gehörten klassische Tafeln, Whiteboards, Webseiten (YouTube-Videos, Quiz-Webseiten, fachbezogene Webseiten), Präsentationen, Autorentexte, Autorenübungen, Filme (Dokumentarfilme, Spielfilme, Kurzfilme aus dem Internet), Presseberichte, Fotos u.a.

Die von den Lehrkräften am häufigsten angegebene Unterrichtsformen waren „Gespräche in Partnerarbeit und Gruppe“, gefolgt von den „Individuellen schriftlichen Arbeiten“. Unter den

effektivsten Methoden wurde der Einsatz von Hör-, Lese- sowie audiovisuellem Material gleichermaßen genannt:

- Bedienungsanleitungen und Anweisungen
- Lebenslauf, Anschreiben, Vorstellungsgespräch
- Dialoge mit berufsbezogenem Wortschatz
- berufliche Diskussionen
- Szenen aus dem Berufsalltag
- arbeitsbezogene kommunikative Situationen

## BEFRAGUNG DER BRANCHENVERTRETER/INNEN

Um den berufssprachlichen Bedarf innerhalb der ausgewählten Sektoren noch präziser zu ermitteln, wurden rund 20 Branchenvertreter/innen befragt, die Angaben zum Anteil von Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund in ihrem Betrieb machten und zu Sprachschwierigkeiten, die sie im Arbeitsalltag am häufigsten beobachten.

Die Antworten zeigten, dass die meisten Schwierigkeiten im Bereich fachbezogener Themen, Informationsaustausch zu bestimmten arbeitsbezogenen Angelegenheiten, einschließlich Austausch von Informationen zu fachbezogenen Angelegenheiten unter Experten zu finden sind. Größere Schwierigkeiten traten in der mündlichen Interaktion auf, z. B. bei Konversationen mit Kollegen während der Arbeit, wenn Dialekt oder Fachsprache genutzt wurde, bei aktiver Teilnahme an einer Diskussion, während der aufgabenorientierten Arbeit, beim Austausch komplexer Informationen (z. B. mit anderen Experten). Beim schriftlichen Ausdruck waren häufig die Weitergabe und der Austausch von Informationen sowie die schriftliche Interaktion per E-Mail als unzureichend bewertet.

In einigen größeren Betrieben in Deutschland werden zwar sprachfördernde Maßnahmen oder Online-Sprachkurse organisiert oder innerbetrieblicher Sprachunterricht angeboten, aber auch hier würden die Arbeitgeber/innen Unterstützung bei der Förderung der Sprachfertigkeiten der Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund durch entsprechende berufsbezogene, frei zugängliche, Sprachlernmaterialien begrüßen. In anderen Partnerländern ist die Situation drastischer und die Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund brauchen viel mehr zusätzliche Förderung, entweder, weil die staatlichen Programme zur Unterstützung des Spracherwerbs im Aufnahmeland zu ineffizient sind oder praktisch nicht existieren.

## ERGEBNISSE DER BEFRAGUNGEN

Die Auswertung aller durchgeführten Umfragen brachte für das Projekt FOCAL und die ausgewählten Sektoren wertvolle Erkenntnisse; dabei wurden folgende kommunikative Sprachaktivitäten identifiziert, die als Grundlage für die Entwicklung berufsbezogener Sprachlernmaterialien dienen:

### Rezeptionsaktivitäten („Hören und Lesen“)

- Hören und Verstehen von mündlichen Ankündigungen, Anweisungen, Bitten, Aufforderungen sowie Gesprächen zwischen anderen Personen
- Hören, Sehen und Verstehen von Filmen, Clips, Videos

- Lesen und Verstehen von technischen Ausdrücken, Fachjargon, Verträgen, Angeboten, E-Mails, Anzeigen, Formularen, Aufträgen, Reklamationen, Beschwerden, Bedienungsanleitungen, schriftlichen Anweisungen

#### Produktionsaktivitäten („Schreiben und Sprechen“)

- Schreiben von Berichten, Aufsätzen, Mitteilungen
- Sprechen über Erfahrungen, Führen von Monologen, Vermitteln von Informationen

#### Interaktionsaktivitäten („dialogisches Sprechen und Schreiben in (Online -Korrespondenz“)

- aktive Teilnahme an Konversationen, Smalltalks und Diskussionen, Austausch von Informationen, Führen von telefonischen Kundengesprächen, Bewältigen von Konfliktsituationen
- Schreiben von Notizen und Mitteilungen, Ausfüllen von Formularen
- Teilnehmen an schriftlichen (Online-)Konversationen, Beantworten und Austausch von E-Mails und Kurznachrichten, Verfassen beruflicher Korrespondenz

#### Mediationsaktivitäten

- Vermitteln und Umwandeln von Fachtexten in einfache Allgemeinsprache, Erklären komplexer Vorgänge und technischer Terminologie an Kund/innen
- Anleiten und Moderieren von Diskussionen
- sinngemäßes Wiedergeben von Reden und Präsentationen

Die im Projekt FOCAL entwickelten Lernmaterialien richten sich einerseits an Lehrkräfte, die Zugewanderte bei der Überwindung der beruflichen Sprachbarriere unterstützen, indem sie deren Lese- und Schreibfertigkeiten, sowie Mediations- und Interaktionskompetenzen stärken. Da das Projekt FOCAL andererseits ein breites Publikum von Zugewanderten direkt ansprechen möchte, wird es in zwei Versionen angeboten:

- als Online-Lernplattform mit interaktiven Aufgaben, die zum selbstgesteuerten Lernen dienen (für Zugewanderte)
- in „Papierform“, erweitert durch zusätzliche Aufgaben mit dem besonderen Augenmerk auf den kommunikativen Aspekt der Sprache, die für den Unterricht im Klassenzimmer geeignet sind (für Lehrkräfte)

Für die Erarbeitung der Lernmaterialien für die Sektoren Industrie/Handwerk und (Einzel-)Handel/Verkauf lagen zwei Konzepte zugrunde, die in Deutschland im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz entwickelt wurden. Das Ziel beider Konzepte ist es, die berufssprachliche kommunikative Handlungskompetenz so aus- und aufzubauen, dass „die Fachlichkeit und die Sprachlichkeit nicht voneinander entkoppelt, sondern ineinandergreifend vermittelt werden“. Für den Bereich (Einzel-)Handel/Verkauf sieht das [„Konzept für den Spezialkurs für einen fachspezifischen Unterricht im Berufsfeld Einzelhandel“](#) (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, p.4). folgende Kommunikationssituationen vor: Warenbezogene Tätigkeiten, Kundenkommunikation, Arbeitsorganisation/innerbetriebliche Kommunikation sowie Ausbildung/Fortbildung. Nach der Absprache aller Partnerorganisationen wurde im Projekt FOCAL der Schwerpunkt auf die Kundenkommunikation gelegt.

Im „[Konzept eines Spezialmoduls für einen fachspezifischen Unterricht im gewerblich-technischen Bereich am Beispiel Kraftfahrzeugmechatronikerin/ Kraftfahrzeugmechatroniker](#)“ stehen die berufsspezifischen Kommunikationssituationen im Mittelpunkt, die im Arbeitsalltag zu finden sind: Kommunikation mit den Kolleg/innen, Kund/innen sowie Vorgesetzten. Diese wurden neben den typischen Arbeitssituationen bei den im Projekt FOCAL erstellten Materialien berücksichtigt und mithilfe interaktiven Übungen bzw. Klassenzimmeraktivitäten praktisch umgesetzt.

Für den Sektor „Landwirtschaft“ lagen am Anfang des Projekts keine ähnlichen Konzepte bereit, deshalb wurden in den Partnerländern Spanien und Griechenland entsprechende Interviews durchgeführt, um den Bedarf an sprachlichen Mitteln und Kommunikationssituationen zu ermitteln.

Das spanische Bildungssystem verfügt nicht über ein spezielles Programm für Arbeitsmigranten/Lernende, da es der Sozialfürsorge unterliegt. Es gibt keine offiziellen berufsbezogenen Lernmaterialien für Menschen mit Migrationshintergrund. Während der Erprobung der landwirtschaftlichen Materialien wurden Daten von sieben Personen mit marokkanischer, subsaharischer und rumänischer Staatsangehörigkeit gesammelt. Es gab mehrere Unterstützungssysteme für „neue Mitarbeiter“, wobei die Möglichkeit des Job Shadowing im Vordergrund stand. Es gab eine einhellige Befürwortung spezifischer Sprachausbildungsinitiativen, wobei der größte Sprachbedarf in diesen Bereichen bestand:

- Leseverstehen
- Schriftliche Produktion und Interaktion
- Kommunikative Funktionen in Bezug auf berufsbezogene Austausch- und Verwaltungsverfahren

Zu den Lehrkräften und Sprachkursanbietern gehörten 22 Fächer, die alle allgemeine Sprachkurse für Lernende mit Migrationshintergrund anbieten. Arbeitsbezogenes Lernen ist nur in der Berufsbildung möglich; Rotes Kreuz und CEPER decken es kaum ab. Leseverständnis wird oft als weniger effektive Lehrmethode angesehen, während schriftliche Produktion und Interaktion im Allgemeinen zur Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit, aber auch als WBL in der Berufsbildung eingesetzt werden. Kommunikative Funktionen in Bezug auf berufsbezogenen Austausch und Verwaltungsverfahren werden in der Berufsbildung am häufigsten eingesetzt, nicht aber Online-Lernwerkzeuge.

Die Arbeitslosenquote der Zugewanderten liegt bei 60 %, und die Mehrheit der übrigen arbeitet in der Landwirtschaft. Etwa 80 % der Befragten besuchen irgendeine Art von Spanischkurs (87 % Spanisch-Niveau A), und sie verfügen in der Regel über bessere Schreib- und Kompositionskenntnisse. Obwohl die meisten der Befragten bei der Arbeit sprachliche Schwierigkeiten haben und sich mehr Lernmaterial wünschen, sprechen nur wenige von Material, das sie bei ihrer Arbeitstätigkeit einsetzen können. Dies lässt darauf schließen, dass ein großer Bedarf besteht, das Bewusstsein für die verfügbaren Lernmaterialien zu schärfen.

## **b. Berufsbezogener Sprachunterricht**

Um den berufsbezogenen Unterricht (auch: berufliche Sprachförderung) zu definieren, muss dieser Begriff zunächst von dem allgemeinsprachlichen Unterricht abgegrenzt werden.

Der allgemeinsprachliche Unterricht vermittelt die *Allgemeinsprache*, „die in der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation, also kontextualisiert, Verwendung findet und die sehr konkret und fehlertolerant ist“ (Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom

Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt, p. 4). Dieser Unterricht richtet sich an Zugewanderte, die sich meist am Anfang des Lernprozesses befinden und über keine bzw. nicht ausreichende Sprachkenntnisse verfügen. Die Themen orientieren sich nach dem Bedarf der Lernenden, die die ersten kommunikativen Alltagssituationen bewältigen müssen. Zu den typischen Themen gehören unter anderem: Einkaufen, Familie, Kinderbetreuung, Freizeit, Arztbesuch oder Wohnen.

Die Themen „Arbeits-“ bzw. „Berufswelt“ erscheinen zwar bereits in den ersten Lektionen der meisten Lehrwerke, jedoch werden sie dort auf konkrete kommunikative Standardsituationen bezogen, um Fragen wie „Was sind Sie von Beruf?“ oder „Wo arbeiten Sie?“ zufriedenstellend zu beantworten. Dabei geht es nicht um eine berufsbezogene Sprachförderung, sondern vorwiegend darum, die ersten kommunikativen Situationen – wie Arbeitssuche oder Krankmeldung – mit einfachen sprachlichen Mitteln, anfangs meist mithilfe von auswendiggelernten Dialogen oder Vorlagen, mündlich bzw. schriftlich zu meistern. Im Rahmen des allgemeinsprachlichen Unterrichts erhalten Zugewanderte alle notwendigen Sprachmittel, um sich in Alltagssituationen ohne große Probleme adäquat zu verhalten, soziale Kontakte zu knüpfen sowie eventuelle Konfliktsituationen zu lösen.

Der berufsbezogene Sprachunterricht dagegen vermittelt die *Berufssprache* und baut meist auf dem allgemeinsprachlichen Unterricht auf, denn „[a]uch im Beruf kann niemand mündlich sprachhandeln, indem er nur Fach- oder berufsbezogene Wörter aneinanderreicht – es gibt keine zu 100 % fachsprachlichen Texte; die Allgemeinsprache kann für das Mündliche [...] als die lexikalische und grammatische Basis aller anderen Varietäten und Register gelten und ist folglich in allen fach- und berufssprachlichen Texten als Grundgerüst enthalten.“ Die Berufssprache ist allerdings nicht mit der Fachsprache gleichzusetzen: Während die Fachsprache zum Wissensaustausch und Fachdiskurs unter Experten dient und abstrakt, dekontextualisiert sowie fehlerintolerant ist, wird die Berufssprache zur betrieblichen und sozialen Integration und zur Handlungskoordination genutzt. Sie bezieht sich auf konkrete Kontexte und ist eher fehlertolerant (Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt, n.d.)

Zugewanderte, die einen berufsbezogenen Sprachunterricht besuchen, bauen daher nicht nur neue berufsfachliche kommunikative Kompetenzen, sondern auch ihre allgemeinsprachlichen Kompetenzen aus, die sie aus den früheren Sprachkursen mitbringen und die für eine angemessene Kommunikation am Arbeitsplatz unentbehrlich sind. Das Ziel des berufsbezogenen Unterrichts ist es, Zugewanderten einen möglichst schnellen und unkomplizierten Einstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Um an der Kommunikation am Arbeitsplatz teilzunehmen und sie aktiv zu lenken, müssen Lernende für alle drei Dimensionen der Sprache sensibilisiert und „trainiert“ werden:

- Die funktionale Dimension bezieht sich auf „die linguistischen Aspekte der Sprache: die Strukturen der Sprache, die Grammatik (einschließlich der Aussprache und Orthografie) sowie den (Fach-)Wortschatz“, ([www.gesis.org](http://www.gesis.org) , n.d.), z. B. ob eine Servicemitarbeiterin imstande ist, eine mündliche Bestellung inhaltlich korrekt zu verstehen.
- Die kulturelle Dimension umfasst die „(betriebs-)kulturelle Angemessenheit der Kommunikation. Hierunter fallen z. B. interkulturelle, klassen-, geschlechts- und altersspezifische sowie arbeitsplatz- und hierarchiespezifische Aspekte in der Kommunikation [...]“ ([www.gesis.org](http://www.gesis.org), n.d.). Hier wird die Fähigkeit trainiert, in bestimmten Situationen angemessen zu reagieren – beim Vorstellungsgespräch oder einer betrieblichen Versammlung

wird ein anderes Register benutzt als bei der Unterhaltung mit Kollegen (Höflichkeitsform, Anrede, ...).

- Die kritische Dimension fordert von den Lernenden das „Verstehen der soziokulturellen Umgebung sowie der ausgesprochenen und unausgesprochenen Regeln innerhalb einer bestimmten Handlungsgemeinschaft“ ([www.gesis.org](http://www.gesis.org)), z. B. ist es erwünscht, ein Problem bei der Versammlung direkt anzusprechen.

Aus den oben genannten Dimensionen ist es auf den ersten Blick ersichtlich, dass für eine erfolgreiche Kommunikation am Arbeitsplatz rein das Beherrschen der Grammatikregeln, ein umfangreicher (Fach-)Wortschatz oder eine perfekte Aussprache unzureichend sind. Parallel dazu müssen Kompetenzen vermittelt werden, die sich außerhalb der Sprache befinden und z. B. die Interkulturalität, das Geschlecht oder das Alter betreffen. Nur dann kann die Kommunikation erfolgen und die Integration in das (Arbeits-)Leben gelingen. Während am Anfang jedes Fremdsprachenlernens die Rezeptions- und Produktionsaktivitäten im Vordergrund stehen, rücken mit der wachsenden Sprachkompetenz allmählich die Interaktions- und vor allem Mediationsaktivitäten in den Mittelpunkt der sprachlichen Handlungen. Diese erlauben den Lernenden, eine Kommunikation aktiv zu lenken, „zwischen den Zeilen“ zu lesen, Gestik und Mimik korrekt zu deuten oder Gespräche unter Kollegen richtig einzuschätzen. Dies ermöglicht eine reibungslose, effektive Kommunikation, die schließlich nicht nur am Arbeitsplatz von Bedeutung ist.

Für den Aufbau der berufsbezogenen Sprachkurse ist es notwendig, die Lerninhalte so zu gestalten, dass sie für „die Integration der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt von Relevanz sind“ (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, n.d.); die Kommunikation am Arbeitsplatz, sei es mit Kolleg/innen, Vorgesetzten oder Kund/innen, steht im Mittelpunkt. Die im allgemeinsprachlichen Unterricht angesprochene Themen werden hier neu aufgegriffen und mit komplexeren Inhalten mit dem Bezug zur Berufswelt gefüllt, z. B.: Das Thema „Reklamation“ steht bereits im allgemeinsprachlichen Unterricht auf dem Lehrplan, jedoch wird es 1. lediglich mit einfachen sprachlichen Mitteln und 2. aus der Sicht des Kunden aufgefasst; im berufsbezogenen Unterricht hingegen wird eine Reklamation mit komplexeren Wortschatz und aus der Sicht des Verkäufers bearbeitet, also auch die Perspektive ändert sich dabei. Zu den wichtigsten Inhalten der berufsbezogenen Sprachkurse gehören: Lernen lernen, Umgang und Lernen mit digitalen Medien für den Beruf, Arbeitssuche und Bewerbung, Arbeitsalltag und Außenkontakte, Regularien am Arbeitsplatz (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, n.d.), Berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Wechsel/Beendigung des Arbeitsverhältnisses.

Die folgenden, im berufsbezogenen Unterricht integrierten, Unterrichtsprinzipien (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, n.d.) unterstützen wesentlich den Lernerfolg und erhöhen die Motivation der Lernenden:

### Teilnehmer- und Bedarfsorientierung

Die Unterrichtsinhalte sollten den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen; dies kann z. B. durch Befragungen/Interviews erfolgen, um die Relevanz der Themen festzustellen. Die Lernenden, die bereits Arbeitserfahrungen sammeln konnten, spielen dabei eine aktive Rolle, denn sie können/sollen die Unterrichtsplanung mitgestalten. Sie können ihre eigenen beruflichen Vorerfahrungen nutzen und z. B. konkrete Arbeitssituationen als Themen vorschlagen, bei deren Bewältigung sie Schwierigkeiten

haben/hatten oder ihre Reaktionen in solchen Situationen reflektieren und gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden nach (besseren) Lösungen suchen.

### Handlungsorientierung und Praxisbezug

Um den berufsbezogenen Unterricht handlungsorientiert und praxisbezogen zu gestalten, ist es unentbehrlich, Kommunikationssituationen anzubieten, die für die Arbeitswelt typisch sind; von den relativ einfachen – ein Verkaufsgespräch führen – bis zu den komplexen – Kundenbeschwerden entgegennehmen. Auch hier können Lernende Beispiele für Situationen aus der Arbeitswelt liefern, die sie erlebt haben und unsicher waren, wie sie agieren sollen. Häufig geht es dabei um Handlungsfelder, die nur wenig mit dem „fachlichen“, sondern viel mehr mit dem „interkulturellen“ Verständnis zu tun haben, etwa bei der Themenwahl für Smalltalk mit Kunden oder Kolleg/innen.

### Vermittlung und Training von Lernstrategien

Ohne Anwendung von Lernstrategien ist nachhaltiges und effektives Lernen problematisch, daher werden sie bereits am Anfang jedes Fremdsprachenlernens gezeigt und geübt, um neue Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern. Für den berufsbezogenen Unterricht bedeutet es u.a. das (berufsbezogene) Vorwissen aktivieren, Analogien zwischen Alltags- und Arbeitsweltsituationen schaffen sowie einen komplexen (Fach-)Wortschatz paraphrasieren können. Der aktive Einsatz von Lernstrategien trägt außerdem wesentlich zum lebenslangen Lernen bei, das in der Arbeitswelt z. B. in Form von Weiterbildungen oder Zusatzqualifizierungen vorzufinden ist.

Um den berufsbezogenen Unterricht abwechslungsreich und handlungsorientiert zu gestalten und um möglichst allen Lernenden eine für ihren Lernstil passende Form zu bieten, werden zahlreiche Unterrichtstechniken eingesetzt.

Das erprobte, den meisten Lernenden vertraute, Rollenspiel, das bereits in den ersten Lektionen eines allgemeinsprachlichen Unterrichts zum Einsatz kommt, wird auch im berufsbezogenen Sprachunterricht gerne verwendet. Die Lernenden „schlüpfen“ in eine bestimmte Rolle (Verkäufer – Kunde), mit der sie sich für den Moment identifizieren, wobei die Mimik, Gestik und manchmal sogar Requisiten zum Einsatz kommen. Danach werden die Rollen getauscht und die Perspektive gewechselt. Im Anschluss wird das Rollenspiel gemeinsam bewertet und die Angemessenheit des verwendeten Sprachregisters (Höflichkeit? Tonfall? Gestik?) überprüft. Die grammatische Korrektheit wird dabei meist außer Acht gelassen, da für eine angemessene, erfolgreiche Kommunikation der sprachliche Handlungsakt wesentlich wichtiger ist.

Während das Rollenspiel von Anfang an geübt wird, wird die Szenario-Methode vermehrt in den fortgeschrittenen berufsbezogenen Sprachkursen angewandt, wenn die Lernenden über einen größeren Wortschatz verfügen und so sprachlich spontaner agieren können. Mittels der Szenario-Methoden kann Gelerntes in einem arbeitsweltrelevanten Umfeld praktisch umgesetzt werden. Die Anwendung dieser Methode verlangt eine detaillierte Planung, bei der eine konkrete Sprachhandlung gewählt werden muss, z. B. Krankmeldung. Diese Sprachhandlung wird dann in mehrere Situationen aufgebrochen, die (chrono)logisch aufeinander aufbauen und in denen vorab bestimmte Personen agieren. Da die Szenario-Methode möglichst realitätsnah sein sollte, können auch die Aktivitäten sich abwechseln – vom Nachricht-Hinterlassen am Telefon (mündliche Produktion), über das Anhören (auditive Rezeption) und das anschließende Notieren der Nachricht (schriftliche Produktion) bis zur Weitergabe der Nachricht an einen Mitarbeiter (Mediation).

Mit der Szenario-Methode werden neben den sprachlichen Mitteln auch die kommunikativen Strategien verstärkt trainiert, mit denen das Verstehen gesichert wird (nachfragen, umschreiben, Synonyme verwenden, fachbezogenen Wortschatz in die Alltagssprache umwandeln, Fremdwörter nutzen, um Wiederholung bitten, ...) Ähnlich wie beim Rollenspiel ist das Ziel nicht eine grammatisch korrekte Sprache vorzuweisen, sondern sich mithilfe der oben genannten Mitteln zu einer erfolgreichen Kommunikation zu verhelfen und mögliche arbeitsrelevante Situationen im Vorfeld „durchzuspielen“, um sie in der realen Arbeitswelt korrekt zu nutzen.

### c. Referenzen

- [www.gesetze-im-internet.de](http://www.gesetze-im-internet.de). (n.d.). Act on the General Freedom of Movement for EU Citizens Freedom of Movement Act/EU. [online] Abrufbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/englisch\\_freiz\\_gg\\_eu/englisch\\_freiz\\_gg\\_eu.html#p0014](https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_freiz_gg_eu/englisch_freiz_gg_eu.html#p0014) [10.03.2022].
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (n.d.). Konzept für den Spezialkurs Einzelhandel. [online] Abrufbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-einzelhandel.html?nn=282656> [10.03.2022].
- Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt. (n.d.). [online] Abrufbar unter: [http://www.daf.de/downloads/InfoDaF\\_2014\\_Heft\\_4.pdf#page=3](http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_4.pdf#page=3) [10.03.2022].
- [www.gesis.org](http://www.gesis.org). (n.d.). GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [online] Available at: <https://www.ssoar.info> [10.03.2022].
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (n.d.). *Konzept für einen Spezialkurs B1*. [online] Abrufbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-b1.html?nn=282656> [10.03.2022].

### d. Weiterführende Literatur

DEUTSCHLAND:

1. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-a2.html>
2. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/LernenSieDeutsch/lernen-sie-deutsch.html?nn=282388>
3. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Publikation/broschuere-berufsbezogene-sprachfoerderung-erfolge.html>
4. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-einzelhandel.html>
5. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/konzept-gewerbe-technik.html>
6. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Grundlagen/broschuere-esf-bamf-programm.html>
7. [http://www.daf.de/contents/InfoDaF\\_2014\\_Heft\\_4.htm](http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2014_Heft_4.htm)

POLEN:

1. [https://tantis.pl/abc-metodyki-nauczania-jezyka-polskiego-p3236219?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc\\_dsa&utm\\_campaign=DSA&gclid=CjwKCAjw5NqVBhAjEiwAeCa97ZiPMPZlxtlBnPvSVj3yJd6z21r14kEOtIWVTE7yzALgcSvpudulhoCpE4QAvD\\_BwE](https://tantis.pl/abc-metodyki-nauczania-jezyka-polskiego-p3236219?utm_source=google&utm_medium=cpc_dsa&utm_campaign=DSA&gclid=CjwKCAjw5NqVBhAjEiwAeCa97ZiPMPZlxtlBnPvSVj3yJd6z21r14kEOtIWVTE7yzALgcSvpudulhoCpE4QAvD_BwE)
2. <https://www.publio.pl/podejscie-zadaniowe-do-nauczania-i-uczenia-sie-jezykow-obcych-iwona-janowska,p60571.html>
3. <https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc>

SPANIEN:

1. <https://www.fundacionmontemadrid.es/proyecto/manual-de-espanol-para-inmigrantes/>
2. <https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2021/01/Manual-de-espanol-Tejiendo-el-espanol-A1.pdf>
3. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/41717/TFG%20Perez%20Martín%20Lucía.pdf?sequence=1>
4. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/miquel.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm)
5. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/garcia\\_parejo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm)
6. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/vidal.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/vidal.htm)
7. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones/cvc\\_ecln.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecln.pdf)
8. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab0bf1f2-5b6f-4f98-863d-a06e78c38ac8/2015redele273mariateresabarriel-pdf.pdf>
9. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a4c0f7f-2703-4fea-9f9e-e53de3c6c2c9/2013-bv-14-02carmen-delia-cabrera-pdf.pdf>
10. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:28f333bb-5417-4d57-9306-2dc83f49b911/2012-redele-24-01ver-nica-franco-pdf.pdf>
11. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d45b157e-606e-4418-bcb0-1c0f808633d6/2007-redele-10-03florenzano-pdf.pdf>

GRIECHENLAND:

1. <http://30dim-irakl.ira.sch.gr/ekpaideytikoiliko/ilikozep/>
2. <http://ikee.lib.auth.gr/record/112641/files/fista.pdf>
3. <https://www.academia.edu/36606466/>

FRANKREICH:

1. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>
2. <https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/>
3. <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/mon-metier-ma-passion>
4. [https://www.euro-cordiale.lu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=226&Itemid=15](https://www.euro-cordiale.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=226&Itemid=15)
5. <https://www.lepointdufle.net/penseigner/francais-sur-objectifs-specifiques-fiches-pedagogiques.htm>



---

## II. Entwicklung des GERS

---

### a. Einführung

Um die Strukturierung von Fremdsprachenkursen zu erleichtern und den Lernfortschritt zu veranschaulichen, hat der Europarat bereits 2001 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (GER) des Europarats sechs gemeinsame Referenzniveaus definiert. Dieses Schema ist nach wie vor ein Leitfaden, der den Benutzern/Lernenden hilft, sich schrittweise mit den relevanten Aspekten des GERS-Beschreibungsschemas auseinanderzusetzen. Diese sechs Niveaus sind jedoch nicht als absolut zu betrachten und können in drei große Kategorien eingeteilt werden: Elementare Sprachanwendung (A1 und A2), Selbstständige Sprachanwendung (B1 und B2) und Kompetente Sprachanwendung (C1 und C2).

Zu den markantesten Merkmalen unserer Gesellschaft gehören die grenzüberschreitende Mobilität, die Globalisierung und der Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen, weshalb die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz zu den vorrangigen Bildungszielen der europäischen und nationalen Bildungsbehörden geworden ist. Dementsprechend befassen sich die Bestimmungen für den Fremdsprachenunterricht nicht nur mit den sprachlichen Aspekten, sondern auch mit dem Humankapital der Lernenden und plädieren dafür, sie mit den Fähigkeiten und Einstellungen auszustatten, die sie benötigen, um die grenzüberschreitende, vernetzte Welt, in der sie leben, voll nutzen zu können.

So wurde in einer aktualisierten Fassung der Empfehlung des Europäischen Parlaments zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, die im Mai 2018 angenommen wurde, der ursprüngliche Rahmen für Schlüsselkompetenzen (2006), über den die europäischen Bürger/innen verfügen sollten, um mehrsprachige Kompetenzen erweitert.

In ähnlicher Weise hat der Begleitband zum GERS, 2018 neue Deskriptoren eingeführt, die die Qualität des Fremdsprachenunterrichts und -lernens (engl. Foreign Language Teaching, kurz FLT) weiter verbessern sowie die sprachübergreifende Vermittlung und die mehrsprachige/plurikulturelle Kompetenz fördern sollen. Diese Ergänzung der standardisierten europäischen Beschreibung von Sprachkenntnissen stellt einen bedeutenden Wandel in der Betrachtung der Fähigkeiten von Sprachenlernenden dar, da sie nun mit der Aufgabe betraut werden, die Kluft zwischen ihnen und sprachlich oder kulturell unterschiedlichen Gesprächspartnern zu überbrücken (Piccardo, 2012).

Akademiker halten es nicht mehr für ausreichend, die sprachlichen, soziolinguistischen und pragmatischen Elemente der Zielsprache und -kultur in einer sinnvollen und zusammenhängenden Weise zu behandeln. In diesem Sinne müssen Fremdsprachenlehrpläne nun die Entwicklung eines breiten Spektrums an sozio-emotionalen Fähigkeiten vorsehen, die es den Sprachbenutzern ermöglichen, mit Unsicherheiten umzugehen, kreativ auf herausfordernde kommunikative Begegnungen zu reagieren und sich während des zwischenmenschlichen Austauschs an die Andersartigkeit anzupassen, idealerweise durch eine mehrsprachige Brille (Piccardo, 2017).

### b. Entwicklung des GERS

Der GER geht weit über die Festlegung von Niveaustufen der Sprachbeherrschung hinaus. Seine Veröffentlichung im Jahr 2001 führte zur Entstehung eines neuen Paradigmas für zahllose Sprachlehrkräfte in Europa und auf der ganzen Welt (Byram und Parmenter, 2012), da er eine

reichhaltige Infrastruktur von beschreibenden Skalen für verschiedene Arten von Diskursen mit jeweils eigenen soziopragmatischen Konventionen und Regeln umriss. Darüber hinaus besteht ein Teil des Erfolgs dieser Norm darin, dass sie eine Grundlage für die Anerkennung von Sprachqualifikationen bietet und damit die internationale Bildungs- und Berufsmobilität erleichtert.

Der GER, 2018 betrachtet nicht nur die Sprachkenntnisse der Lernenden, sondern berücksichtigt auch soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen bei der Bestimmung des Gesamtniveaus der Sprachkompetenz der Benutzer (Europarat, 2001, S.13). Der GER umfasst somit konkrete Bildungswerte und bietet ein Modell, das die Lehrplanentwicklung und die Ausrichtung des Lehrens und Lernens erleichtert.

Eine der wichtigsten theoretischen Neuerungen, die mit dem GER im Jahr 2001 eingeführt wurden, bestand darin, das 1961 von Lado vorgeschlagene Vier-Fähigkeiten-Modell, das den kommunikativen Ansatz untermauert hatte, zu ersetzen und dessen künstliche Unterteilung der Sprache in Produktions- und Rezeptionsaufgaben beim Sprechen und Schreiben aufzuheben. Der GER versuchte, den Sprachgebrauch um verschiedene Kommunikationsarten und „Arten von Aktivitäten“ (Europarat, 2001, S. 14) herum zu reorganisieren, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Vermittlung umfassen, wobei jede dieser Aktivitäten mündlich, schriftlich oder in einer Kombination aus beiden ausgeführt werden kann.

Abbildung 1 zeigt die dynamische und integrierte Beziehung zwischen den vier Arten der kommunikativen Sprachaktivität, die im GER konzipiert sind, und ihrem komplementären Umfang, der die Interdependenz der Vermittlung und der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten des Sprachbenutzers verdeutlicht.

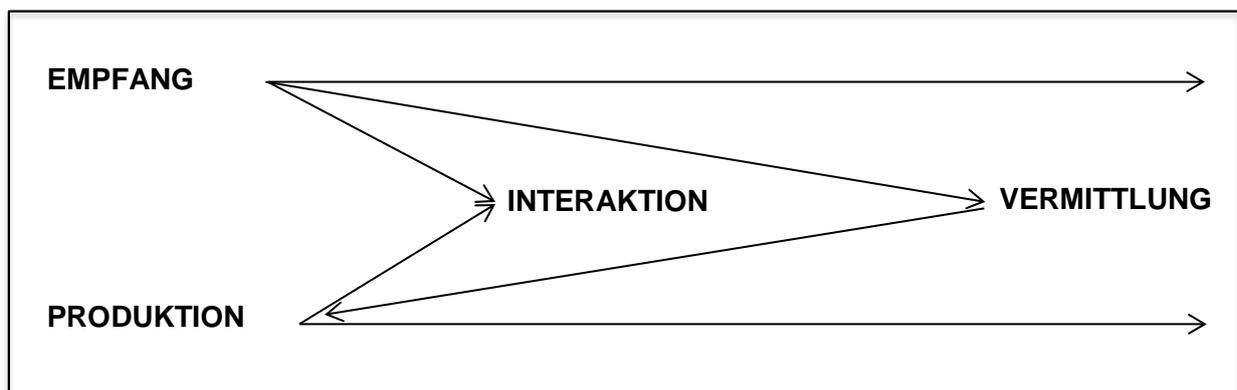


Abbildung 1 – Die Beziehung zwischen kommunikativen Sprachaktivitäten (Europarat, 2018, S. 32)

Das Konzept der Mediation im Text von 2001 wurde jedoch nicht vollständig ausgearbeitet. Mehrere der praktischen Spezifikationen, die in den Vorentwürfen von 1996 und 1998 enthalten waren, wie z. B. ein Beschreibungsschema und ein anschauliches Diagramm, das die Beziehungen zwischen den verschiedenen Modi der sprachlichen Aktivität grafisch darstellt, wurden aus der veröffentlichten Version des GER entfernt. Wie North und Piccardo (2016) rückblickend festgestellt haben, erfolgte die offizielle Veröffentlichung des GERs zu einem Zeitpunkt, als die Zeit noch nicht reif war für eine breitere und weitreichendere Perspektive auf FLT.

Mit der Veröffentlichung des GERs/CV (2020) wurden die Unzulänglichkeiten seines Vorgängers behoben, indem der Umfang der verfügbaren Deskriptoren erweitert und eine nuanciertere und

umfassendere Neuinterpretation des Konzepts der Vermittlung sowie Deskriptoren für mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz festgelegt wurden.

So hat der GER/CV neben anderen Neuerungen die Auslegung des Begriffs „Mediation“ auf alle Verfahren, Vereinbarungen oder Handlungen ausgeweitet, die dazu dienen, die Kluft zwischen zwei (oder mehr) Polen der Alterität zu überbrücken. Wie im GER/CV (2020, S. 22) ausdrücklich festgestellt wird, sind die bemerkenswertesten Entwicklungen gegenüber den früheren Versionen des Rahmens folgende:

- Hervorhebung bestimmter innovativer Bereiche des GERs, für die im Deskriptorensatz von 2001 keine Deskriptorenskalen vorgesehen waren, die aber in den letzten zwanzig Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben, insbesondere Mediation und mehrsprachige/plurikulturelle Kompetenz.
- Aufbauend auf der erfolgreichen Umsetzung und Weiterentwicklung des GERs, z. B. durch eine umfassendere Definition von „Plus-Stufen“ und einer neuen „Vor-A1-Stufe“;
- Reaktion auf die Forderung nach einer ausführlicheren Beschreibung des Hör- und Leseverstehens in den bestehenden Skalen und nach Deskriptoren für andere kommunikative Aktivitäten wie Online-Interaktion, Nutzung der Telekommunikation, Äußerung von Reaktionen auf kreative Texte und Literatur;
- Anreicherung der Beschreibung auf A1 und auf den C-Stufen, insbesondere C2;
- Anpassung der Deskriptoren, um sie geschlechtsneutral und „modalitätsübergreifend“ (und damit auch auf Gebärdensprachen anwendbar) zu machen, manchmal durch Änderung der Verben und manchmal durch die Alternativen „Sprecher/Geber“.

### c. Überblick über die neuen Deskriptoren des GERs/CV

Tabelle 1 zeigt die Entsprechungen zwischen den Deskriptoren des GERs 2001 und den Aktualisierungen des GERs/CV 2020:

Kommunikative Sprachaktivitäten	2001 Beschreibungsschema	2001 Skalen	Skalen aktualisiert im Jahr 2020	Skalen hinzugefügt im Jahr 2020
<b>Rezeption</b>				
<b>Mündliche Verständigung</b>	✓	✓	✓	
<b>Leseverstehen</b>	✓	✓	✓	
<b>Produktion</b>				
<b>Mündliche Produktion</b>	✓	✓	✓	
<b>Schriftliche Produktion</b>	✓	✓	✓	
<b>Interaktion</b>				
<b>Mündliche Interaktion</b>	✓	✓	✓	
<b>Schriftliche Interaktion</b>	✓	✓	✓	
<b>Online-Interaktion</b>				✓
<b>Vermittlung</b>				

Vermittlung eines Textes	✓			✓
Vermittlungskonzepte	✓			✓
Vermittlung von Kommunikation	✓			✓
Kommunikative Sprachstrategien				
Empfang	✓	✓	✓	
Produktion	✓	✓	✓	
Interaktion	✓	✓	✓	
Vermittlung				✓
Mehrsprachige und multikulturelle Kompetenz				
Aufbau eines plurikulturellen Repertoires	✓			✓
Mehrsprachiges Verstehen	✓			✓
Aufbau eines mehrsprachigen Repertoires	✓			✓
Kommunikative Sprachkompetenzen				
Sprachliche Kompetenz	✓	✓	✓	✓ (Phonologie)
Soziolinguistische Kompetenz	✓	✓	✓	
Pragmatische Kompetenz	✓	✓	✓	
Unterschriftsberechtigung				
Sprachliche Kompetenz				✓
Soziolinguistische Kompetenz				✓
Pragmatische Kompetenz				✓

Tabelle 1: Beschreibendes Schema und illustrative Deskriptoren: Aktualisierungen und Ergänzungen (Europarat, 2020, S. 23)

Darüber hinaus werden in den Tabellen 2 und 3 die Änderungen an den illustrativen Deskriptoren des GERs sowie die Gründe für diese Änderungen dargestellt:

Was wird im GERs/CV (2020) behandelt?	Kommentare
<b>Vor-A1</b>	Deskriptoren für dieses Kompetenzband, das auf halbem Weg zu A1 liegt und zu Beginn von Abschnitt 3.5 des GERs 2001 erwähnt wird, sind für viele Skalen vorgesehen, auch für die Online-Interaktion.
<b>Änderungen der im Jahr 2001 veröffentlichten Deskriptoren</b>	Eine Liste der wesentlichen Änderungen an den bestehenden Deskriptoren, die in Kapitel 4 des GERs 2001 für kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien und in Kapitel 5 des GERs 2001 für Aspekte der kommunikativen Sprache erscheinen, ist in Anhang 7 enthalten. Verschiedene andere kleinere Änderungen an den Formulierungen

	wurden vorgenommen, um sicherzustellen, dass die Deskriptoren geschlechtsneutral sind und die Modalitäten einschließen.
<b>Änderungen der C2-Deskriptoren</b>	Viele der in der Liste in Anlage 7 vorgeschlagenen Änderungen betreffen C2-Deskriptoren, die in der Fassung von 2001 enthalten sind. Einige Fälle von sehr absoluten Aussagen wurden angepasst, um die Kompetenz der C2-Nutzer/Lernenden besser widerzuspiegeln.
<b>Änderungen der Deskriptoren A1-C1</b>	Für andere Deskriptoren werden einige Änderungen vorgeschlagen. Es wurde beschlossen, Deskriptoren nicht zu „aktualisieren“, nur weil sich die Technologie verändert hat (z. B. Verweise auf Postkarten oder öffentliche Telefone). Die Skala für „Phonologische Kontrolle“ wurde ersetzt (siehe unten). Die wichtigsten Änderungen bestehen darin, die Deskriptoren modalitätsübergreifend zu gestalten, so dass sie auch auf Gebärdensprachen anwendbar sind. Änderungen werden auch für bestimmte Deskriptoren vorgeschlagen, die sich auf die sprachliche Anpassung (oder Nichtanpassung) durch „Muttersprachler“ beziehen, da dieser Begriff seit der Erstveröffentlichung des GERS umstritten geworden ist.
<b>Plus-Stufen</b>	Die Beschreibung für die Plus-Niveaus (z. B. = B1+, B1.2) wurde verstärkt. Siehe Anhang 1 und die Abschnitte 3.5 und 3.6 des GERS 2001 für eine Diskussion über die zusätzlichen Niveaustufen.
<b>Phonologie</b>	Die Skala für „Phonologische Kontrolle“ wurde neu entwickelt, wobei der Schwerpunkt auf „Lautliche Artikulation“ und „Prosodische Merkmale“ gelegt wurde.
<b>Vermittlung</b>	Der Ansatz für die Vermittlung ist breiter angelegt als der des GERS 2001. Neben dem Schwerpunkt auf Aktivitäten zur Vermittlung eines Textes werden auch Skalen zur Vermittlung von Konzepten und zur Vermittlung von Kommunikation angeboten, so dass insgesamt 19 Skalen für Vermittlungsaktivitäten zur Verfügung stehen. Bei den Mediationsstrategien (5 Skalen) geht es um Strategien, die während des Mediationsprozesses und nicht in der Vorbereitung darauf eingesetzt werden.
<b>Plurikulturell</b>	Die Skala „Aufbau eines plurikulturellen Repertoires“ beschreibt die Anwendung plurikultureller Kompetenzen in einer kommunikativen Situation. Der Schwerpunkt liegt also auf den Fähigkeiten und nicht auf dem Wissen oder den Einstellungen. Die Skala weist ein hohes Maß an Kohärenz mit der bestehenden Skala „Soziolinguistische Angemessenheit“ des GERS 2001 auf, obwohl sie unabhängig davon entwickelt wurde.
<b>Mehrsprachig</b>	Die Stufe jedes Deskriptors in der Skala „Aufbau eines mehrsprachigen Repertoires“ ist die funktionale Stufe der schwächeren Sprache in der Kombination. Die Benutzer können ausdrücklich angeben, um welche Sprachen es sich handelt.
<b>Spezifikation der beteiligten Sprachen</b>	Es wird empfohlen, im Rahmen der Anpassung der Deskriptoren für die praktische Anwendung in einem bestimmten Kontext die relevanten Sprachen in Bezug auf zu spezifizieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachübergreifende Vermittlung (insbesondere Skalen zur Vermittlung eines Textes);</li> <li>- mehrsprachiges Verstehen;</li> <li>- Aufbau eines mehrsprachigen Repertoires.</li> </ul>

Tabelle 2: Zusammenfassung der Änderungen an den illustrativen Deskriptoren (Europarat, 2020, S. 24)

Was wird im GERS/CV (2020) behandelt?	Kommentare
<b>Literatur</b>	<p>Es gibt drei neue Skalen, die für kreative Texte und Literatur relevant sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesen als Freizeitbeschäftigung (der rein rezeptive Prozess; Deskriptoren, die von anderen GER-Deskriptoren übernommen wurden);</li> <li>- Ausdruck einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte (weniger intellektuell, niedrigeres Niveau);</li> <li>- Analyse und Kritik kreativer Texte (intellektuelles Niveau, höheres Niveau).</li> </ul>
<b>Online</b>	<p>Es gibt zwei neue Skalen für die folgenden Kategorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Online-Konversation und Diskussion;</li> <li>- zielgerichtete Online-Transaktionen und Zusammenarbeit.</li> </ul> <p>Diese beiden Skalen beziehen sich auf die für die Webnutzung typischen multimodalen Aktivitäten, einschließlich der bloßen Überprüfung oder des Austauschs von Antworten, der mündlichen Interaktion und der längeren Produktion in Live-Verbindungen, der Verwendung von Chat (gesprochene Schriftsprache), längeren Blogging- oder schriftlichen Diskussionsbeiträgen und der Einbettung anderer Medien.</p>
<b>Andere neue Deskriptorenskalen</b>	<p>Für die folgenden Kategorien, die in der Fassung von 2001 fehlten, wurden neue Skalen erstellt, deren Deskriptoren aus anderen, auf dem GER basierenden Deskriptorensätzen stammen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung der Telekommunikation; - Erteilung von Informationen.</li> </ul>
<b>Neue Deskriptoren sind auf die GERS-Niveaus kalibriert</b>	<p>Die neuen Deskriptorenskalen wurden formell validiert und an die mathematische Skala aus der ursprünglichen Forschung angepasst, die den GER-Stufen und Deskriptorenskalen zugrunde liegt.</p>
<b>Gebärdensprachen</b>	<p>Die Deskriptoren wurden modalitätsübergreifend gestaltet. Darüber hinaus sind 14 Skalen speziell für die Gebärdensprachenkompetenz enthalten. Diese wurden in einem in der Schweiz durchgeführten Forschungsprojekt entwickelt.</p>

Tabelle 3: Zusammenfassung der Änderungen an den illustrativen Deskriptoren (Europarat, 2020, S. 25)

#### d. Auswirkungen auf den Sprachunterricht und die Bewertung

Trotz der Popularität des GERs im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und obwohl die meisten Sprachlehrkräfte die Terminologie des GERs gut beherrschen (sie organisieren ihren Unterricht auf der Grundlage der darin beschriebenen Kompetenzen und wenden die Deskriptoren der Referenzniveaus täglich zur Bewertung des Lernens ihrer Schüler an), sind die Sprachlehrpläne nach wie vor in erster Linie linguistisch ausgerichtet.

Wie bereits erwähnt, hat der GERS/CV im Wesentlichen aktualisierte Deskriptoren für kollaborative Aktivitäten (Piccardo et al., 2019) und für kommunikative Situationen bereitgestellt, die von der Gestaltung von Kleingruppenaufgaben profitieren können. In diesem Sinne weisen Piccardo et al. (2019) darauf hin, dass der Erfolg bei der Zusammenarbeit in Kleingruppen auf gut definierten gemeinsamen Zielen und einem Gefühl der kollektiven Wirksamkeit beruht, da bei kollaborativen Aktivitäten „unterschiedliche Eigeninteressen im Dienste gemeinsamer Ziele und Absichten, die

gemeinsam verfolgt werden, zusammengeführt werden müssen“ (Bandura, 2001, S. 7). Damit die Lernenden von den Vorteilen der Gruppenzugehörigkeit profitieren können, ist neben der Steigerung der Motivation der einzelnen Mitglieder auch die Entwicklung von Gruppenhandeln wichtig (Fukada et al., 2017).

Im Wesentlichen bedeuten diese theoretischen Grundlagen, dass Mediation und eine interkulturelle Perspektive als Teil des Bildungsmodells integriert werden sollten, um dessen breite soziale und akademische Reichweite zu nutzen (Coste und Cavalli, 2015). Dies ist für die von FOCAL angesprochene Bevölkerungsgruppe besonders relevant, da die Autoren des GERs/CV erklären, dass er letztlich die „Aufwertung der mehrsprachigen Profile von Lernenden mit Migrationshintergrund“ fördern will (Piccardo & North, 2020, S. 283). In dieser Hinsicht spielt die plurikulturelle Kompetenz eine grundlegende Rolle in der Kommunikation, da die Kenntnis einer Fremdsprache eine notwendige, aber nicht ausreichende Fähigkeit ist, um angemessen mit Menschen aus anderen Kulturen zu interagieren.

In ähnlicher Weise stellt der GER/CVC selbst fest (ebd., S. 43), dass die vermittelnde Rolle der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und der Zusammenarbeit zwischen den Lernenden in Kontexten sichtbar wird, in denen die Unterrichtssprache für Lernende mit Migrationshintergrund von ihrer Muttersprache abweicht oder in denen der Ansatz des integrierten Lernens von Inhalten und Sprachen (CLIL) verfolgt wird. Der Sprachunterricht muss daher auch dazu dienen, die Weltanschauungen von Menschen aus anderen Kulturen zu verstehen, die Anpassungsfähigkeit und das Einfühlungsvermögen der Schüler zu fördern und sie besser auf die Integration in eine zunehmend globalisierte Gesellschaft vorzubereiten.

Darüber hinaus ist die Entwicklung plurikultureller Kompetenz ein lebenslanger Lernprozess und muss bewusst angestrebt werden, da sie den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen beinhaltet, die nicht spontan entstehen. Dieser bewusste Umgang mit interkulturellen Kompetenzen sollte durch Programme, Orientierungshilfen, Erfahrungen und Kurse sowohl auf nationaler als auch auf transnationaler Ebene unterstützt werden.

Die Verwirklichung dieses Potenzials für lebenslanges Lernen hat das Interesse von Forschern geweckt, und während diese Arbeit abgeschlossen wird, wurden etwa 30 Fallstudien in einem Bericht der Direktion für demokratische Teilhabe des Europarats zusammengestellt. Im Anschluss an die offizielle Präsentation auf der Konferenz „Building Inclusive Societies through Enriching Plurilingual and Pluricultural Education at a Grassroots Level: the Role of the CEFR Companion Volume“ fand im Mai 2018 im Palais de l'Europe in Straßburg statt.

Trotz all dieser konzeptionellen Fortschritte stellen die im GER/CV enthaltenen Deskriptoren kein Instrument oder einen Verfahrensleitfaden für die Beurteilung der Leistungen der Lernenden oder für die Bewertung des Kompetenzniveaus der Sprachbenutzer dar, wie Tabelle 4 zeigt. Es obliegt daher den Kursanbietern bzw. den bewertenden bzw. zertifizierenden Stellen von Sprachkursen, Rubriken zu entwickeln, die auf die oben genannten GER/CV-Niveaus abgestimmt sind und mit denen diese Kompetenzen objektiv gemessen werden können.

	<b>WAS der Nutzer/Lernende tun kann (GER 2001 Kapitel 4)</b>	<b>WIE GUT der Nutzer/Lernende arbeitet (GER 2001 Kapitel 5)</b>	<b>Relevant für</b>
<b>Komplexere Deskriptoren</b>	Konstruktorientierte Lehrplan-Deskriptoren	Diagnostisch orientierte Bewertungsdeskriptoren	Lehrplangestalter Lehrkräfte
<b>Einfachere Deskriptoren</b>	Nutzerorientierte Lernziele und „Kann“-Lernergebnisse	Nutzerorientierte Lernziele und „Kann“-Lernergebnisse	Lernende Eltern/Arbeitgeber, etc.

Tabelle 4: Zusammenfassung der verschiedenen Zwecke von Deskriptoren (Europarat, 2020, S. 44)

### e. Neue Deskriptoren

In den folgenden Abschnitten werden die im GER/CV entwickelten neuen Deskriptoren zu Mediation, Plurilingualismus und Plurikulturalismus kurz erläutert.

#### MEDIATION

Bei der Mediation agiert der Nutzer/Lerner als sozialer Akteur, der Brücken baut und hilft, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb der gleichen Sprache, manchmal von einer Sprache in eine andere. Der GER/CV definiert Mediation als die sprachliche Aktivität der mündlichen oder schriftlichen Umformulierung eines Textes, um das gegenseitige Verständnis durch andere zu ermöglichen. Wie das Wort selbst schon sagt, impliziert Mediation, dass der Sprecher „in der Mitte“ steht.

Dem Sprecher geht es nicht um seinen eigenen sprachlichen Ausdruck, sondern seine Rolle besteht darin, den Raum und die Bedingungen für Kommunikation oder Lernen zu schaffen, indem er mit seinen Gesprächspartnern zusammenarbeitet, um eine Bedeutung zu konstruieren. Damit verschiebt sich der Schwerpunkt auf die Rolle der Sprache bei Prozessen wie der Schaffung des Raums und der Bedingungen für die Kommunikation und/oder das Lernen, der Ermutigung anderer, eine neue Bedeutung zu konstruieren oder zu verstehen, sowie der Weitergabe neuer Informationen in einer geeigneten Form.

Die Rolle des Sprechers als Vermittler besteht also darin, andere zu ermutigen, einen Sinn zu konstruieren, Informationen zu vermitteln, anderen etwas zu erklären, wenn sie es nicht verstehen, etwas zu vereinfachen, das zu dicht ist, etwas zusammenzufassen, das zu lang ist, und dabei die Sprache anzupassen. Die Vermittlung kann sozialer, kultureller, pädagogischer, sprachlicher oder beruflicher Art sein. In jedem Fall geht es darum, eine Kluft oder einen Graben zu überbrücken. So fasst der Mediator einen Text zusammen oder paraphrasiert ihn für einen anderen Sprachbenutzer, der die Botschaft aufgrund von Faktoren wie dem Sprachregister oder dem Jargon des Originaltextes nicht versteht.

Das Spektrum der Aktivitäten, die von den neuen Vermittlungsdeskriptoren abgedeckt werden, umfasst zwei Arten der Vermittlung: die kognitive Vermittlung (d. h. die Vermittlung und Konstruktion von Wissen und die Assimilation dessen, was zunächst als kulturell anders wahrgenommen wird) und die relationale Vermittlung. Letztere hat wichtige Berührungspunkte mit einem integrativen Ansatz für den Sprachunterricht, z. B. mit der Fähigkeit der Sprachbenutzer, eine positive Atmosphäre für die

Kommunikation zu schaffen. Sie fördert auch die Beteiligung ihrer Gesprächspartner sowie eine einfühlsame Haltung gegenüber den unterschiedlichen Perspektiven, Denkweisen und Gefühlen der Teilnehmer an der Kommunikationssituation, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund. Folglich muss eine Person, die eine Mediationstätigkeit ausübt, über eine gut entwickelte emotionale Intelligenz verfügen oder offen sein, diese zu entwickeln, um ein ausreichendes Einfühlungsvermögen für die Standpunkte und Gefühlslagen ihrer Gesprächspartner zu haben.

Im GER/CV werden die Skalen für Mediation in drei Gruppen dargestellt, die die Art und Weise widerspiegeln, in der Mediation in der Regel stattfindet. Andererseits sieht er auch die Techniken vor, die während des Mediationsprozesses selbst eingesetzt werden, um die Bedeutung zu klären und das Verstehen zu erleichtern, und die als Mediationsstrategien bezeichnet werden. Abbildung 2 zeigt die Struktur der im GER/CV beschriebenen Mediationsaktivitäten und -strategien.

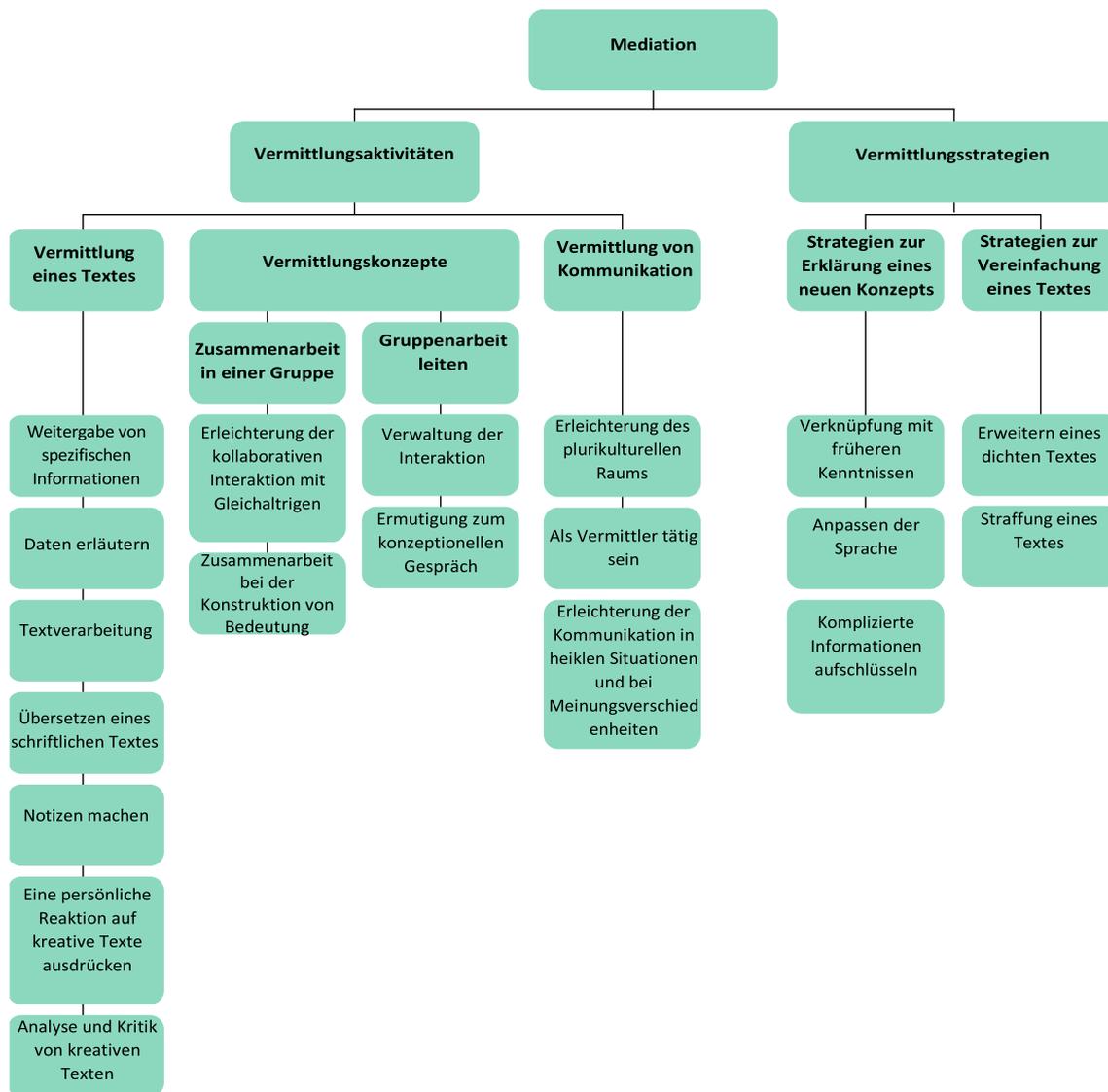


Abbildung 2: Mediationsaktivitäten und -strategien (Europarat, 2020, S. 90)

## MEDIATIONSAKTIVITÄTEN - VERMITTLUNG EINES TEXTES

Die Vermittlung eines Textes bedeutet, einer anderen Person den Kern eines Textes zu vermitteln, zu dem sie keinen Zugang hat, oft aufgrund sprachlicher, kultureller, semantischer oder technischer Barrieren, im Allgemeinen in einem sprachübergreifenden Kontext. Der Begriff hat sich jedoch weiterentwickelt und umfasst auch die Vermittlung eines Textes für sich selbst (z. B. beim Mitschreiben in einer Vorlesung) oder die Äußerung von Reaktionen auf Texte, insbesondere auf kreative und literarische Texte.

## MEDIATIONESAKTIVITÄTEN – VERMITTLUNGSKONZEPTE

Die Vermittlung von Konzepten bezieht sich auf den Prozess der Erleichterung des Zugangs zu Wissen und Konzepten für andere, insbesondere dann, wenn diese nicht in der Lage sind, sich selbst einen direkten Zugang dazu zu verschaffen. Dies ist ein grundlegender Aspekt von Elternschaft, Mentoring, Lehre und Ausbildung.

## MEDIATIONSAKTIVITÄTEN – VERMITTLUNG VON KOMMUNIKATION

Ziel der Kommunikationsvermittlung ist es, die Verständigung zu erleichtern und eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Nutzern/Lernenden zu gestalten, die möglicherweise individuelle, soziokulturelle, soziolinguistische oder intellektuelle Unterschiede im Standpunkt haben.

Die Fähigkeit des Nutzers/Lerners, zu vermitteln, setzt nicht nur voraus, dass er die betreffende(n) Sprache(n) sprachlich beherrscht, sondern auch, dass er Vermittlungsstrategien einsetzt, die den Konventionen, Bedingungen und Zwängen des kommunikativen Kontextes angemessen sind.

## MEDIATIONSSTRATEGIEN – STRATEGIEN ZUR ERKLÄRUNG EINES NEUEN KONZEPTS:

- Anknüpfen an Vorwissen. Das Herstellen von Verbindungen zum Vorwissen ist ein wichtiger Teil des Vermittlungsprozesses, da es ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses ist. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören 1) das Stellen von Fragen, um die Aktivierung von Vorwissen zu fördern, 2) das Anstellen von Vergleichen und/oder Verknüpfungen zwischen neuem und vorherigem Wissen und 3) das Bereitstellen von Beispielen und Definitionen.
- Anpassen der Sprache. Der Benutzer/Lerner muss möglicherweise den Sprachgebrauch, den Stil und/oder das Register ändern, um den Inhalt eines Textes in einen neuen Text eines anderen Genres und Registers zu integrieren. Zu den Schlüsselkonzepten der Skala gehören 1) Paraphrasieren, 2) Anpassen des Sprachgebrauchs und 3) Erklären von Fachbegriffen.
- Komplizierte Informationen aufschlüsseln. Das Verständnis kann oft dadurch verbessert werden, dass komplizierte Informationen in ihre Bestandteile zerlegt werden und gezeigt wird, wie diese Teile zusammenpassen, um das Gesamtbild zu ergeben. Zu den Schlüsselkonzepten gehören 1) die Aufteilung eines Vorgangs in eine Reihe von Schritten, 2) die Darstellung von Ideen oder Anweisungen in Form von Aufzählungspunkten und 3) die getrennte Darstellung der wichtigsten Punkte in einer Argumentationskette.

## MEDIATIONSSTRATEGIEN – STRATEGIEN ZUR VEREINFACHUNG EINES TEXTES:

- Verstärkung eines dichten Textes. Diese Skala befasst sich mit der Erweiterung der (mündlichen oder schriftlichen) Eingangsquelle durch die Aufnahme von hilfreichen

Informationen, Beispielen, Details und Hintergrundinformationen, Argumenten und erklärenden Kommentaren. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören 1) die Verwendung von Wiederholungen und Redundanzen, 2) die Änderung des Stils, um Dinge expliziter zu erklären, und 3) die Angabe von Beispielen.

- Straffung eines Textes. Bei dieser Skala geht es darum, einen geschriebenen Text auf seine wesentliche(n) Botschaft(en) zu reduzieren. Dazu kann es gehören, dieselbe Information in weniger Worten auszudrücken, indem Wiederholungen und Abschweifungen beseitigt und Abschnitte der Quelle, die keine relevanten neuen Informationen enthalten, weggelassen werden. Zu den Schlüsselkonzepten gehören 1) die Hervorhebung von Schlüsselinformationen, 2) die Streichung von Wiederholungen und Abschweifungen und 3) die Streichung von für die Leserschaft nicht relevanten Informationen.

### MEHRSPRACHIGE UND PLURIKULTURELLE KOMPETENZ

Seit seiner Aufnahme in den GER im Jahr 2001 basiert das Konzept der Mehrsprachigkeit auf der Idee, dass Sprachen miteinander verknüpft und verbunden sind und dass sie geistig nicht von den Kulturen, in denen sie gesprochen werden, getrennt werden können. Andererseits tragen unterschiedliche Grade der Beherrschung und des Kontakts mit verschiedenen Sprachen zum Aufbau der kommunikativen Kompetenz eines jeden Sprechers bei. Das Ziel der Mehrsprachigkeit ist daher nicht die gleichmäßige Beherrschung der verschiedenen Sprachen, sondern die Fähigkeit (und Bereitschaft), ihre Verwendung an die soziale und kommunikative Situation anzupassen.

Die im GER/CV verankerte mehrsprachige Perspektive legt Wert auf kulturelle und sprachliche Vielfalt. Sie unterstreicht die Notwendigkeit, dass die Lernenden als „soziale Akteure“ alle ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Erfahrungen nutzen, um sich voll und ganz in das soziale und schulische Umfeld einzubringen, gegenseitiges Verständnis zu erreichen, Zugang zu Wissen zu erlangen und im Gegenzug ihr sprachliches und kulturelles Repertoire weiterzuentwickeln.

Die Entwicklung der Skalen (siehe Abbildung 3) hat die Fähigkeit integriert, mit dem „Anderssein“ umzugehen, indem Ähnlichkeiten und Unterschiede identifiziert werden, z. B. indem bekannte kulturelle Merkmale genutzt werden, um Kommunikation und Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Andererseits zielen die Deskriptoren darauf ab, die Bereitschaft der Lernenden hervorzuheben, als interkulturelle Vermittler zu agieren und ihr sprachliches Repertoire anzuzapfen, d. h. proaktiv auf ihre Kenntnisse vertrauter Sprachen zurückzugreifen, um neue Sprachen zu verstehen, Kognaten und Internationalismen zu finden, um Texte in unbekanntem Sprachen zu verstehen, und sich der Gefahr von „falschen Freunden“ bewusst zu sein. Schließlich betonen die Deskriptoren auch die Fähigkeit, die sprachliche/mehrsprachige und kulturelle/plurikulturelle Sensibilität durch Aufgeschlossenheit und Neugier zu erweitern.

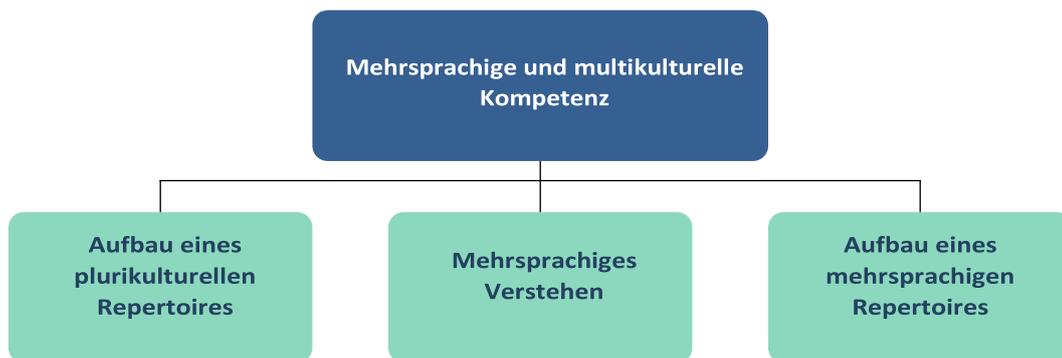


Abbildung 3: Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (Europarat, 2020, S. 123)

### AUFBAU EINES PLURIKULTURELLEN REPERTOIRES

Diese Skala umfasst Begriffe, die in der Literatur und in Beschreibungen interkultureller Kompetenz zu finden sind, wie z. B.:

- Die Notwendigkeit, angesichts der kulturellen Vielfalt mit Mehrdeutigkeiten umzugehen, Reaktionen anzupassen, die Sprache zu ändern usw.
- Die Notwendigkeit, zu verstehen, dass verschiedene Kulturen unterschiedliche Praktiken und Normen haben können und dass Handlungen von Menschen aus anderen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden können.
- Die Notwendigkeit, Unterschiede im Verhalten (einschließlich Gesten, Tonfall und Einstellungen) zu berücksichtigen und übermäßige Verallgemeinerungen und Stereotypen zu vermeiden.
- Die Notwendigkeit, Gemeinsamkeiten zu erkennen und sie als Grundlage für eine bessere Kommunikation zu nutzen.
- Die Bereitschaft, Sensibilität für Unterschiede zu zeigen.
- Die Bereitschaft, Klärungen anzubieten und zu erbitten und dabei mögliche Risiken von Missverständnissen zu antizipieren.

Zu den Schlüsselkonzepten der Skala auf den meisten Niveaus gehören 1) das Erkennen und Handeln in Bezug auf kulturelle, soziopragmatische und soziolinguistische Konventionen/Probleme, 2) das Erkennen und Interpretieren von Ähnlichkeiten und Unterschieden in Perspektiven, Praktiken und Ereignissen sowie 3) die neutrale und kritische Bewertung.

### MEHRSPRACHIGES VERSTEHEN

Das Hauptkonzept dieser Skala ist die Fähigkeit, Kenntnisse und (auch partielle) Beherrschung einer oder mehrerer Sprachen als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Texten in anderen Sprachen zu nutzen, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen.

Zu den Schlüsselbegriffen, die in der Skala operationalisiert werden, gehören 1) Offenheit und Flexibilität bei der Arbeit mit verschiedenen Elementen unterschiedlicher Sprachen, 2) Zunutze machen von Hinweisen, 3) Zunutze machen von Ähnlichkeiten, Erkennen von „falschen Freunden“ (ab

B1), 4) Zunutze machen paralleler Quellen in verschiedenen Sprachen (ab B1) und 5) Zusammenstellen von Informationen aus allen verfügbaren Quellen (in verschiedenen Sprachen).

#### AUFBAU EINES MEHRSPRACHIGEN REPERTOIRES

Diese Skala kombiniert Aspekte, die in den beiden vorherigen Skalen enthalten sind. In dem Maße, in dem der soziale Akteur sein plurikulturelles Repertoire schrittweise entwickelt, ist er auch damit beschäftigt, alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen zu nutzen, um in einem mehrsprachigen Kontext und/oder in einer typischen Vermittlungssituation, in der andere keine gemeinsame Sprache haben, erfolgreich zu kommunizieren.

Zu den Schlüsselbegriffen der Skala gehören: 1) flexible Anpassung an die Situation, 2) vorausschauendes Erkennen, wann und in welchem Umfang die Verwendung mehrerer Sprachen sinnvoll und angemessen ist, 3) Anpassung der Sprache an die Sprachkenntnisse der Gesprächspartner, 4) Mischen und Abwechseln der Sprachen, wo dies erforderlich ist, 5) Erklärungen und Erläuterungen in verschiedenen Sprachen und 6) Ermutigung zur Verwendung verschiedener Sprachen durch Vorbilder.

#### f. Weiterführende Literatur

- Bandura, A. (2001). Soziale kognitive Theorie: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.). (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Bildung, Mobilität, Anderssein. The mediation functions at schools*. Straßburg: Europarat DGII-Generaldirektion für Demokratie, Referat für Sprachenpolitik.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Bewerten. Begleitband mit neuen Deskriptoren*.
- Fukuda, Y., Murphey, T., Falout, J., & Fukuda, T. (2017). Wesentliche motivationale Gruppendynamik: A 3-Year Panel Study. In R. Breeze & C. Sancho Guinda (Eds.), *Essential Competencies for English-medium University Teaching* (pp. 249-266). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40956-6>
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Entwicklung illustrativer Deskriptoren für Aspekte der Mediation für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). [https://rm.coe.int/developing-illustrative-de-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c](https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c)
- North, B., & Piccardo, E. (2019). Mediation und unterbewertetes Konzept. <https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2019/06/Brian-North-Enrica-Piccardo-Mediation-and-the-CEFR-descriptors-for-an-undervalued-concept.pdf>
- Piccardo, E. (2012). Mediation und Sprachenlernen: Warum ist es an der Zeit, über dieses Konzept nachzudenken? *Éla. Studies of Applied Linguistics*, Nr. 167(3), 285. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>
- Piccardo, E. (2017). Mehrsprachigkeit als Katalysator für Kreativität in superdiversen Gesellschaften: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8(DEC), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>

- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Die Erweiterung des Umfangs von Sprachunterricht: Mediation, Mehrsprachigkeit und kollaboratives Lernen: The CEFR Companion Volume. Zeitschrift für E-Learning und Wissensgesellschaft, 15(1), 17-36.  
<https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>

### III. Wie man FOCAL-Lernmaterialien einsetzt – Aktivitäten im Klassenzimmer

#### a. Allgemeine Präsentation

Auf der kostenlosen FOCAL-Lernplattform können Lehrkräfte auf diverse authentische bzw. sprachlich angepasste Lernmaterialien zurückgreifen, die sie im berufsbezogenen Sprachunterricht sofort nutzen können.

Jeder Bereich ist in mehrere Aufgabenbereiche gegliedert und diese wiederum in verschiedene Themen; so findet man beim *Handwerk/Kfz-Mechatronik* den Aufgabenbereich *Was muss ich über den Service, die Werkstatt und das Fahrzeug wissen?* Dieser Aufgabenbereich wird dann in mehrere Themen unterteilt und bietet Dialoge, Videos mit Übungen und Szenarien, Anleitungen für Arbeitsaufträge sowie den Wortschatz, die Phraseologie, grammatikalische Strukturen und die berufsbezogene Sprache anbieten, die für die erfolgreiche Erfüllung der Aufgaben in dem ausgewählten Beruf erforderlich sind. Neben den bekannten Multiple-Choice-, Zuordnungs- oder Ergänzungsübungen sind dort zudem Hör-, Aussprache- und Schreibübungen, Flashkarten, Kreuzworträtsel sowie Lernvideos zu finden. Einige Videos wurden in Kollaboration mit erfahrenen Experten speziell für die Plattform gedreht und durch interaktive Übungen erweitert. Die Aufgaben enthalten situationsbezogene Themen, die die täglichen Arbeitstätigkeiten widerspiegeln, wobei der Schwerpunkt auf dem arbeitsbezogenen Lernen und der beruflichen Kommunikation liegt.

Zusätzlich bietet die FOCAL-Lernplattform den Lernenden zwei Möglichkeiten zur Überprüfung ihres Lernstandes an:

1. Nach jedem Thema können Lernende mithilfe von einfachen Fragen ihren Lernstand bezüglich der berufsbezogenen Sprache überprüfen. Diese kurze Selbstevaluation bezieht sich vor allem auf die neu erworbenen (Fach-)Kenntnisse, die für den jeweiligen Beruf relevant sind, wie z. B. „Ich kann den Reifendruck überprüfen.“, „Ich weiß, wie ich mit Kundenbeschwerden umgehen soll.“ oder „Ich kann mich aktiv am Smalltalk beteiligen.“.
2. Nach jedem Aufgabenbereich steht den Lernenden außerdem ein Test zur Verfügung, der die Lerninhalte des ganzen Aufgabenbereichs zusammenfasst und mithilfe interaktiven Aufgaben neben der Fachkenntnisse auch die Sprachkenntnisse evaluiert.

Die Lernplattform ist kostenlos über eine Moodle-Umgebung online verfügbar, so dass sie für PCs, Tablets und Smartphones genutzt werden kann.

Im folgenden Unterrichtsvorschlag wird gezeigt, wie Lehrkräfte die Lernplattform für den Unterricht nutzen können. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, die Lernmaterialien für jedes Unterrichtsformat – den traditionellen Unterricht im Klassenzimmer, für den Hybridunterricht sowie den Online-Unterricht – problemlos einzusetzen, denn die Themen mit allen Übungen, die sich auf der Lernplattform befinden, können zugleich als PDF-Dateien heruntergeladen und nach Bedarf gedruckt werden. Diese PDF-Dateien sind um zusätzliche Aufgaben erweitert, die für die Verwendung im Klassenzimmer besonders geeignet sind und die auf Interaktion und Mediation ausgerichtet sind; dazu gehören Rollenspiele, Partner- und Gruppenarbeiten, Szenarien sowie Anregungen zu Diskussionen. Alle oben genannten Formate können ebenfalls im Unterricht für Berufsorientierung eingesetzt werden, um den ersten Einblick in den jeweiligen Beruf zu bekommen.

## 1. Nutzung der FOCAL-Lernplattform im Online-Unterricht bzw. zum Selbstlernen

Nachdem man den Sektor gewählt hatte und bevor man zum gewünschten Aufgabenbereich übergeht, sind einige Empfehlungen zu beachten:

### EIN PAAR TIPPS ZUM LERNEN

- Wählen Sie einen Aufgabenbereich aus
- Gehen Sie dann die Aufgaben chronologisch durch: Beginnen Sie immer mit der Aufgabe 1
- Lesen Sie jede Aufgabe genau durch

Jeder Aufgabenbereich verfügt über eine kurze Inhaltsbeschreibung:

### AUFGABENBEREICH 1: WAS MUSS ICH ÜBER DEN SERVICE, DIE WERKSTATT UND DAS FAHRZEUG WISSEN?



#### In diesem Aufgabenbereich erfahren Sie, ...

- was zum Autohaus gehört
- wie eine Kfz-Werkstatt ausgestattet ist
- welche Teile zum Fahrzeug gehören
- wie ein Arbeitsauftrag aussieht
- was Herstellerinformationen vorschreiben
- wie Sie messen, prüfen und dokumentieren
- welche Formulare und Dokumente Sie bei der Arbeit verwenden

Beim Klicken auf den Aufgabenbereich kommt man zu den dazugehörigen Themen. Jedes Thema verfügt über eine kurze Auflistung der Lernziele und im Anschluss erscheinen alle interaktiven Aufgaben, die chronologisch abzuarbeiten sind:

## Thema 1: Das Autohaus



Hier lernen Sie, ...

- welche Bereiche zu einem Autohaus gehören
- wer dort arbeitet
- welche Ausbildungsberufe dort zu finden sind
- welche Arbeiten dort erledigt werden
- was ein guter Kfz-Mechatroniker mitbringen soll
- welche Aufstiegsmöglichkeiten es gibt

**H-P** Aufgabe 1: Nur Werkstatt? Welche Bereiche im Autohaus kennen Sie noch?

**H-P** Aufgabe 2a: Welcher Bereich wird hier beschrieben?

**H-P** Aufgabe 2b: Alles verstanden?

**H-P** Aufgabe 2c: Sätze bauen - aber wie?

Jedes Thema schließt mit einem kurzen Test zur Selbstevaluation des Gelernten:

**H-P** Aufgabe 8c: Was haben Martin, Jakob und Alina erzählt?

**H-P** Aufgabe 9a: Freie Stellen - was sind die Aufgaben?

**H-P** Aufgabe 9b: Finden Sie die fehlenden Präpositionen in dem Motivationsschreiben?

**H-P** Das Autohaus - Testen Sie Ihr Wissen!

Jeder Aufgabebereich schließt mit einem Test, in dem Lernende ein kurzes Feedback erhalten und ggfls. Empfehlungen zum Wiederholen bestimmter Themen.

### Test zum Aufgabebereich 1

**H-P** Test zum Aufgabebereich 1

## 2. Nutzung der Lernplattform und den dazugehörigen PDF-Dateien im traditionellen Unterricht im Klassenzimmer bzw. im Hybridunterricht

Die Lernplattform können Lehrkräfte in Kombination mit den PDF-Dateien problemlos in ihrem Unterricht einsetzen, da alle Aufgaben auf der Lernplattform in den entsprechenden PDF-Dateien zu finden sind:

Auf der Lernplattform:

**Aufgabe 1a: Nur Werkstatt? Welche Bereiche im Autohaus kennen Sie noch?**

1. Autos und Technik sind Ihre Leidenschaft, deshalb möchten Sie ein zweiwöchiges Praktikum in einem großen Autohaus machen. Am ersten Tag bekommen Sie eine Hausführung, um die wichtigsten Bereiche kennenzulernen. Ein Mitarbeiter begleitet Sie dabei.

Sehen Sie sich die Bilder an. Welche Bereiche kennen Sie schon? Ordnen Sie zu.

Aufgabe 1a: Nur Werkstatt? Welche Bereiche im Autohaus kennen Sie noch?

<b>die Fahrzeugaufbereitung</b>	<b>das Lager</b>
	

Dieselbe Aufgabe in der dazugehörigen PDF-Datei:

**1. Autos und Technik sind Ihre Leidenschaft, deshalb möchten Sie ein zweiwöchiges Praktikum in einem großen Autohaus machen. Am ersten Tag bekommen Sie eine Hausführung, um die wichtigsten Bereiche kennenzulernen. Ein Mitarbeiter begleitet Sie dabei.**

**a. Sehen Sie sich die Bilder an. Welche Bereiche kennen Sie schon? Ergänzen Sie richtig.**

die Fahrzeugaufbereitung \* der Ausstellungsraum \* das Lager \* die Dialogannahme  
die Lackiererei \* die Werkstatt

1. 	2. 
3. 	4. 

In den PDF-Dateien sind zusätzliche Aufgaben für den Unterricht im Klassenzimmer zu finden, wie im folgenden Beispiel:

**b. Arbeiten Sie in Paaren. Überlegen Sie sich gemeinsam, welche Arbeiten für die einzelnen Bereiche typisch sind. Recherchieren Sie im Internet und machen Sie eine Liste.**

Die nächste Aufgabe ist in vier Teilaufgaben gegliedert, wobei hier a, b und d als interaktive Aufgaben auf der Plattform zu finden sind, die Teilaufgabe c ist für den Unterricht im Klassenzimmer bestimmt.

**Aufgabe 2a: Welcher Bereich wird hier beschrieben?**

In welchem Bereich laufen diese Arbeiten? Lesen Sie aufmerksam die kurzen Texte und lösen Sie die Aufgabe.

**Ergänzen Sie richtig.**

- \_\_\_\_\_ werden Fahrzeuge zum Verkauf angeboten und ausgestellt. Wenn Kunden auf der Suche nach einem neuen Auto sind, kommen sie hierher und lassen sich von erfahrenen Verkaufsberater/innen das passende Modell empfehlen. Wenn sie sich für ein bestimmtes Auto interessieren, können sie eine Probefahrt vereinbaren.
- \_\_\_\_\_ werden die anstehenden Arbeiten am Fahrzeug besprochen, das Auto mit den Kunden angeschaut und der Kostenvorschlag für eine Reparatur gemacht. Hier werden auch die bereits reparierten Mängel gemeinsam mit den Kunden kontrolliert und mögliche Fragen beantwortet.
- \_\_\_\_\_ werden Fahrzeuge gewartet, repariert oder inspiziert. Hier finden die meisten Arbeiten am Fahrzeug statt – vom Ölwechsel, Reifenwechsel, Stoßstange austauschen bis zum Kundendienst durchführen. Die meist große Halle wird in einzelne Arbeitsposten aufgeteilt und mit Hebebühnen, Reifenmontagemaschinen und verschiedenem Werkzeug ausgestattet.
- \_\_\_\_\_ werden Fahrzeuge von Innen und Außen gepflegt. Der Außenraum wird gewaschen, geputzt oder poliert und im Innenraum wird dann z. B. die Polsterung gereinigt und gestaubsaugt. Diese Arbeiten werden nicht nur an Neufahrzeugen und Gebrauchtfahrzeugen durchgeführt, damit sie sich besser verkaufen können, sondern auch nach Kundenwunsch gemacht.
- \_\_\_\_\_ werden verschiedene Ersatzteile aufbewahrt, die für die Wartung und Reparatur benötigt werden, wie z. B. Bremsklötze, Ölfilter, Federn, Batterien oder Zündkerzen. Jedes Ersatzteil ist nummeriert und in einem speziellen Computerprogramm gespeichert, um die Suche im Lagerraum einfacher zu machen.

- In der Kundenkontaktstelle
- Im Lager
- In der Werkstatt
- Im Ausstellungsraum
- In der Fahrzeugaufbereitung
- In der Lackiererei
- In der Dialogannahme

**Aufgabe 2b: Alles verstanden?**

Was kann man in den folgenden Bereichen tun?  
Ordnen Sie richtig zu.

Aufgabe 2b: Alles verstanden?

**In der Dialogannahme kann man ...**

**Im Ausstellungsraum kann man ...**

**den Kund/innen neue Fahrzeuge präsentieren**

**den Kund/innen durchgeführte Reparaturen erklären**

**Fehlerdiagnose erstellen**

**Fahrzeuge verkaufen**

**c. Arbeiten Sie in Paaren. Stellen Sie sich gegenseitig Fragen zu den Tätigkeiten auf den Bildern und antworten Sie in ganzen Sätzen.**

**Beispiel:**

Passiv: Was wird im Lager gemacht? → Im Lager werden Ersatzteile besorgt.  
Aktiv: Wo besorgt man Ersatzteile? → Im Lager besorgt man Ersatzteile.

Modalverb: Was kann man im Lager besorgen? → Im Lager kann man Ersatzteile besorgen.  
→ Ersatzteile kann man im Lager besorgen.

**Aufgabe 2d: Kennen Sie sich schon gut aus?**

Nun haben Sie einige Bereiche des Autohauses kennengelernt und wissen, was dort gemacht wird.

Wo muss man Ihrer Meinung nach eine Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker/in haben? Markieren Sie.

in der Werkstatt

in der Lackiererei

im Ausstellungsraum

in der Fahrzeugaufbereitung

im Lager

in der Kundenkontaktstelle

in der Dialogannahme

← AUFGABE 2C: SÄTZE BAUEN - ABER WIE?  AUFGABE 3: WAS WIRD BEI DER FAHRZEUGAUFBEREITUNG GEMACHT? (VIDEO) ▶

Danach folgt die Aufgabe 3, die aus einem Video und Fragen besteht:

**Aufgabe 3: Was wird bei der Fahrzeugaufbereitung gemacht? (VIDEO)**

Bei dem Rundgang durch das Autohaus haben Sie kurz auch bei der Fahrzeugaufbereitung zugeschaut, in der man keine Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker braucht. Sie möchten sich weiter informieren. Vom Mitarbeiter haben Sie erfahren, dass es verschiedene Pflege-Pakete gibt, die Kunden für ihr Fahrzeug bestellen können. Im Internet finden Sie ein kurzes Video, das die Basis-Fahrzeugaufbereitung zeigt. Sehen Sie sich das Video an und lösen Sie die Aufgaben.

YouTube-Kanal: [Baatz Performance](#)

Was bekommt Ihr bei einer Basis-Fahrzeugaufbereitung



Bei der Erstellung der Aufgaben wurden folgende kommunikative Sprachaktivitäten und Sprachstrategien berücksichtigt:

## REZEPTION

### Hier: Beispiel für das audiovisuelle Verstehen

Wenn mit einem Video im Klassenzimmer gearbeitet wird, hat die Lehrkraft neben den bekannten Richtig-Falsch oder Multiple-Choice-Aufgaben auch andere Möglichkeiten, um das Video didaktisch aufzubereiten. Das Video kann z. B. ohne Ton gezeigt werden und Lernende können Sätze ergänzen, einen passenden Text oder den weiteren Verlauf der Geschichte erfinden.

Aber auch die Richtig-Falsch-Aufgaben können im Plenum oder Kleingruppen besprochen werden, um die richtigen Lösungen zu finden. Dabei üben Lernende richtig zu argumentieren und ihre Antworten zu begründen.

**c. Arbeiten Sie in Kleingruppen und sehen Sie sich ein Beispiel für ein Telefongespräch an. Machen Sie sich Notizen zu folgenden Themen:**

- Ton
- Reaktionen
- Wortwahl

<https://www.youtube.com/watch?v=ZySL-XVcl3A> (Video 1)

**Überlegen Sie sich anschließend, was der Mitarbeiter falsch gemacht hat. Wie könnte man das Telefongespräch freundlicher und kundenorientiert formulieren?**

**d. Sehen Sie sich nun ein Beispiel für ein positives Telefongespräch an.**

[https://www.youtube.com/watch?v=1k3\\_V1maaWU](https://www.youtube.com/watch?v=1k3_V1maaWU) (Video 2)

**Vergleichen Sie das Video 2 mit dem Video 1. Was fällt Ihnen auf?**

## PRODUKTION

Hier: Beispiel für mündliche Produktion, die nach einer rezeptiven Aufgabe folgt

In diesem Beispiel werden Rezeption und Produktion kombiniert. Die im Text erhaltenen Informationen werden in der nachfolgenden Aufgabe praktisch umgesetzt.

**4. Eine Kollegin erzählt Ihnen von einer Freundin, die in dem Modegeschäft WIDE'N'HIGH als Verkäuferin arbeitet. Eine Kundin hatte auf einer Online-Verbraucherschutzseite nach ihrem Einkauf bei WIDE'N'HIGH eine Beschwerde geschrieben.**

**a. Lesen Sie, was das Problem der Kundin war.**

Vor ein paar Tagen habe ich eine Jeans bei WIDE'N'HIGH gekauft. Weil ich es eilig hatte, habe ich die Jeans im Laden nur kurz anprobiert und zu Hause gemerkt, dass sie mir doch ein wenig zu klein war. Zwei Tage später wollte ich die Jeans im Geschäft zurückgeben, ich hatte sie nicht getragen und auch die Etiketten noch nicht abgemacht. Die Verkäuferin wollte mir aber nur einen Gutschein geben, und das finde ich nicht in Ordnung.

Ich habe keine andere Jeans in der passenden Größe gefunden. Ich finde, die Verkäuferin hätte mich bereits beim Bezahlen informieren müssen, dass ich die Jeans bei einer Rückgabe nur gegen einen Gutschein eintauschen kann. Ich weiß nicht, was ich davon halten soll, dass man bei einem ungetragenen Stück nicht sein Geld zurückbekommt. Mit dem Gutschein kann ich jetzt gar nichts anfangen.

Bisher habe ich die Erfahrung gemacht, dass ich Kleidungsstücke ohne Probleme zu Hause anprobieren und gegen Geld wieder zurückgeben kann. Das war mir völlig neu, dass das bei WIDE'N'HIGH nicht so ist. Das finde ich wirklich nervig. Ich werde sicher nicht mehr dort einkaufen.

**Welche Aussagen sind richtig? Markieren Sie.**

- 1) Die Kundin hat die Jeans erst zuhause anprobiert.
- 2) Das Preisschild ist noch an der Hose.
- 3) Die Kundin fühlt sich unfair behandelt.
- 4) Die Kundin denkt, dass sie nicht informiert wurde.
- 5) Die Kundin hat sich für den Gutschein eine neue Hose ausgesucht.
- 6) Die Kundin schreibt über ihre Erfahrungen bei anderen Läden.

**b. Spielen Sie in einem Rollenspiel mit Ihrem/r Lernpartner/in das Gespräch zwischen Kundin und Verkäuferin.**

Hier: Beispiel für schriftliche Online-Interaktion

In dieser Aufgabe wird der professionelle Umgang mit der Kundschaft geübt, indem Lernende auf Beschwerden korrekt und kundenorientiert antworten.

**Aufgabe 7b: E-Mail an Herrn Karl schreiben**

Sie sind Verkäufer in dem Modehaus A&E. Ihr Chef weist sie auf die E-Mail eines Kunden hin, in der dieser sich darüber beschwert, dass er bei der Rückgabe von Kleidungsstücken ohne Kassenbon das Geld nicht zurückerstattet bekam.

a. Lesen Sie die E-Mail des Kunden. Woran kann man erkennen, dass der Kunde verärgert ist?

b. Ihr Chef bittet Sie, Herrn Karl mit einer E-Mail zu antworten. Sie sollen ihm danken, dass er sich mit der Kritik an Ihr Geschäft wendet und ihm ein persönliches Gespräch vorschlagen.

Nach den Weihnachtsdagen habe ich für meine Enkelin einige Kleidungsstücke bei A&E gekauft. Die passen leider nicht, ein Kleid und eine Hose. Ich bin wieder hin und habe gehofft, dass ich die Stücke zurückgeben kann. Ich arbeite auch im Einzelhandel und weiß, dass eine Rücknahme nur auf Kulanz erfolgt. Den Kassenbon habe ich nicht mehr, aber immerhin sind an den Kleidungsstücken noch die Originaletiketten. Das ist ja der Nachweis, dass ich die Sachen dort gekauft habe. Mit dem Verkäufer war leider überhaupt nicht zu verhandeln, er nimmt die Ware nur mit Kassenbon zurück. Ich hoffe, dass die E-Mail die Geschäftsleitung erreicht, damit man dort weiß, dass das Beharren auf solchen Privilegien an die Kasse die Kunden wirklich verärgert. Ich kann nicht verstehen, dass ein Händler sich das in der heutigen Zeit überhaupt noch erlauben kann. In Zukunft werde ich dieses Geschäft bei meinen Einkäufen nicht mehr aufsuchen.

Friedrich Karl

**Lesen Sie die E-Mail durch. Ihr Chef bittet Sie, Herrn Karl mit einer E-Mail zu antworten. Sie sollen ihm danken, dass er sich mit der Kritik an Ihr Geschäft wendet und ihm ein persönliches Gespräch vorschlagen.**

**MEDIATION**

Hier: Beispiel für Mediation von Konzepten

Bei dieser Aufgabe geht es darum, ein Gespräch und dessen Resultate an eine dritte, unbeteiligte Person zu vermitteln. Wichtig ist dabei, das Wesentliche so zu beschreiben, dass die Person einen möglichst genauen Eindruck bekommt.

**3. Situation: In dem Modehaus, in dem Sie als Modeberater/in arbeiten, soll für die neue Saison dekoriert werden. Am Vormittag hat ein Teamgespräch mit der Abteilungsleiterin stattgefunden, in dem die Arbeitsabläufe und Aufgabenverteilungen besprochen wurden.**

**a. Frau Neumann, Ihre Kollegin, arbeitet in Teilzeit und kommt erst am Nachmittag. Informieren Sie sie über das, was besprochen wurde, und erklären Sie, wer welche Aufgabe hat.**

**Was wurde berichtet? Sprechen Sie dabei folgende Punkte an:**

1) die neue Ware nach Farben sortiert an die Verkaufsständer hängen
2) einzelne Stücke der neuen Ware gut sichtbar im Verkaufsraum platzieren
3) den Schaufensterpuppen die neue Kleidung anziehen
4) das Schaufenster mit neuer Kleidung gestalten
5) zur Jahreszeit passende Dekorartikel aussuchen

**AUTHENTISCHE MATERIALIEN**

Die meisten Module enthalten Aktivitäten, bei denen authentische und aktuelle Materialien verwendet werden. Dabei kann es sich um Poster, Wegweiser, Richtlinien, Anweisungen oder Empfehlungen handeln.

Diese Lernmaterialien können, wie bereits erwähnt, in verschiedenen Szenarien genutzt werden. Je nachdem, ob die Lernenden in einem Arbeitsverhältnis stehen oder nicht, können sie die

entsprechenden authentischen Materialien, die am Arbeitsplatz verwendet werden, als Erweiterung für den Unterricht im Klassenzimmer bereitstellen und während des Unterrichts entsprechend bearbeiten.

## TESTEN UND BEWERTEN

Jedes Modul enthält Bewertungsaktivitäten, die sich auf sprachliche und berufliche Fähigkeiten beziehen. Die Sprachkenntnisse können mit Hilfe zusätzlicher, interaktiver Aufgaben und Fragen bewertet werden, die nach jedem Aufgabenbereich erfolgen. Diese Aktivitäten konzentrieren sich auf die Bewertung der Grammatik und des beruflichen Wortschatzes.

Bei der Bewertung der beruflichen Kompetenzen handelt es sich um eine Selbsteinschätzung, die es ermöglicht, nicht nur die Sprachkenntnisse und den berufsbezogenen Wortschatz, sondern auch die praktischen Kompetenzen in Bezug auf das Thema einzuschätzen. Sie kann individuell oder mit Unterstützung der Lehrkraft erfolgen, und es können weitere Lernpläne aufgestellt werden. Diese Selbsteinschätzung basiert auf den Aussagen „Ich kann...“, „Ich kenne ...“ und „Ich weiß, wie man...“ in Bezug auf die Aufgaben und Arbeitstätigkeiten. Die Aussagen in der Selbsteinschätzung sind mit den Lernzielen jedes Themas verknüpft.

Diese Bewertungsmöglichkeiten sollen helfen, eine Vorstellung vom eigenen Sprachniveau zu bekommen und besser zu verstehen, an welchen Fähigkeiten gearbeitet werden muss und welche Themen eventuell mehr geübt werden müssen.

### b. Förderung des Erwerbs von berufsbezogenen Sprachkenntnissen – Best Practices

Die folgenden Vorschläge inspirieren zum Einsatz neuer Techniken und Plattformen, die den Unterricht ansprechender, unterhaltsamer und wirkungsvoller gestalten. Wir hoffen, dass Sie sich inspirieren lassen und den Mut haben, neue Ideen in Ihrem Klassenzimmer auszuprobieren. Das folgende Beispiel ist spezifisch für den Einzelhandelssektor.

Einsatz von FOCAL als Eingangsbewertungsinstrument

Vier arbeitsbezogene Sprachaktivitäten

Hier sind vier Beispiele für arbeitsbezogene Sprachaktivitäten, die an jeden Kontext und jedes Gewerbe angepasst werden können.

#### Beispiel 1 – Mündliche Interaktion (Zielorientierte Kooperation, Informationsaustausch)

**Frau Klein, eine Kundin des Autohauses, möchte sich über das Angebot für einen Ölwechsel informieren. Arbeiten Sie in Kleingruppen zu dritt und spielen Sie das Lernszenario nach:**

Rollen: Kraftfahrzeugmechatroniker/in

- Kollege/Kollegin
- Kunde/Kundin

<b>Schritt 1:</b>	Kunde/Kundin	... kommt in die Werkstatt ... bittet um das Angebot ... bringt das Motoröl, das er selbst gekauft hat ... fragt nach dem Preis
-------------------	--------------	--



	Kraftfahrzeugmechatroniker/in	... begrüßt den Kunden ... beantwortet die Fragen der Kundin ... informiert sie über den höheren Preis ... erklärt dem Kunden, dass er/sie den Preis nicht kennt
<b>Schritt 2:</b> 	Kraftfahrzeugmechatroniker/in	... bittet den Kollegen um Hilfe ... bedankt sich bei dem Kollegen für die Unterstützung
	Kollege/Kollegin	... kommt hinzu, begrüßt den Kunden ... fragt, wie er helfen kann
	Kunde/Kundin	... erklärt die Situation
	Kollege/Kollegin	... nennt den Grund für den höheren Preis ... bietet einen Preis an
<b>Schritt 3:</b> 	Kunde/Kundin	... dankt für die Erklärung
<b>Schritt 4:</b> 	Kollege/Kollegin	... sagt auf Wiedersehen
	Kraftfahrzeugmechatroniker/in	... dankt dem Kollegen
	Kunde/Kundin	... dankt auch
<b>Schritt 5:</b> 	Kunde/Kundin	... fragt nach dem Datum ... nennt den kommenden Donnerstag ... ist mit dem Vorschlag einverstanden ... fragt nach der Uhrzeit ... ist mit 8.30 Uhr einverstanden ... sagt auf Wiedersehen
	Kraftfahrzeugmechatroniker/in	... fragt nach dem gewünschten Datum ... sagt, dass der Donnerstag bereits ausgebucht ist ... bietet einen Termin am Freitagmorgen an ... gibt das Zeitfenster von 8 - 10 Uhr an ... bedankt sich bei dem Kunden/der Kundin ... verabschiedet sich von dem Kunden/der Kundin

**Beispiel 2 – Hörverstehen (Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen) und mündliche Produktion**

**Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und sehen Sie sich ein Beispiel für ein Telefongespräch an.**

**Machen Sie sich Notizen zu den folgenden Themen:**

- Tone
- Reaktionen
- Wahl der Worte

<https://www.youtube.com/watch?v=ZySL-XVcl3A> (Video 1)

**Überlegen Sie dann, was der Mitarbeiter falsch gemacht hat. Wie könnten Sie das Telefongespräch freundlicher und kundenorientierter formulieren?**

**d. Sehen Sie sich nun ein Beispiel für ein positives Telefongespräch an.**

[https://www.youtube.com/watch?v=1k3\\_V1maaWU](https://www.youtube.com/watch?v=1k3_V1maaWU) (Video 2)

**Vergleichen Sie Video 2 mit Video 1. Was fällt Ihnen auf?**

**Beispiel 3 – Leseverstehen (Information und Argumentation verstehen)**

**Lesen Sie die Antwort eines Verbraucherschutzexperten, der die Kundin über ihre Rechte im Falle eines Umtauschs aufklärt. Was hat der Experte geschrieben? Diskutieren Sie in Kleingruppen - wer hatte in diesem Fall Recht? Warum? Diskutieren Sie.**

Wenn Sie in einem Geschäft einkaufen, haben Sie keinen gesetzlichen Anspruch auf Rückgabe der Ware. Viele Einzelhändler bieten ihren Kunden jedoch freiwillig die Möglichkeit, gekaufte Artikel zurückzugeben oder umzutauschen. Wie dieses Rückgaberecht genau aussieht, entscheidet der Einzelhändler. Im Falle eines Kaufs bei WIDE'N'HIGH, wie bei Ihnen, ist das Rückgaberecht so geregelt, dass es einen Gutschein gibt. Es ist verständlich, dass dies für manche Kunden nicht die ideale Lösung ist. Wenn der Händler auf sein Recht pocht, können Sie selbst entscheiden, dort nicht mehr einzukaufen. In jedem Fall ist es sinnvoll, sich beim Kauf vor Ort über die Rückgabebedingungen in anderen Geschäften zu informieren.

**Beispiel 4 – Mündliche Interaktion (Formelle Diskussion, Informationsaustausch)**

**Situation 1:** Sie sind Kollegen, arbeiten aber in verschiedenen Abteilungen. Die Abteilung Ihres Kollegen nimmt Bestellungen von Kunden entgegen; Ihre Abteilung ist für die Bestellung der Warenlieferung zuständig. Die Abteilung Ihres Kollegen arbeitet zu langsam, so dass Ihre Abteilung nicht optimal planen kann. Versuchen Sie, das Problem in einem Kollegengespräch zu klären.

**Situation 2:** Sie haben eine neue Idee für die Gestaltung des Verkaufsraums und möchten sie Ihrem Kollegen erläutern, damit er Ihnen helfen kann, Ihren Chef von der Idee zu überzeugen.

**Situation 3:** In dem Modehaus, in dem Sie als Modeberaterin arbeiten, soll die Dekoration für die neue Saison fertiggestellt werden. Am Morgen hat eine Teamsitzung mit dem Abteilungsleiter stattgefunden, um die Arbeitsabläufe und die Verteilung der Aufgaben zu besprechen.

**a. Frau Neumann, Ihre Kollegin, arbeitet in Teilzeit und kommt nur am Nachmittag. Informieren Sie sie über das, was besprochen wurde, und erklären Sie, wer welche Aufgabe hat.**

**Was wurde berichtet? Gehen Sie auf die folgenden Punkte ein:**

- 1) Hängen Sie die neuen Waren nach Farben sortiert in die Verkaufsregale.
- 2) Legen Sie einzelne Stücke der neuen Ware gut sichtbar in den Verkaufsraum.

- |  |
|--|
| 3) Ziehen Sie den Schaufensterpuppen die neue Kleidung an. |
| 4) Dekorieren Sie das Schaufenster mit der neuen Kleidung. |
| 5) Wählen Sie saisonale Dekorationen                       |

### DER DIDAKTISCHE EINSATZ VON VIDEO (MULTIMEDIAL ANPASSBAR)

Der Einsatz von Videos, Kurzfilmen oder TV-Spots ist im heutigen Unterricht weit verbreitet. Diese Medien bereichern den Unterricht mit neuen Impulsen, durchbrechen die Monotonie und wirken motivierend auf die Lernenden. Die Lernenden sehen die soeben gelernten sprachlichen Elemente immer in einem konkreten, realen und lebensnahen Kontext, in dem sie sich die neu erlernten Vokabeln, Grammatik und Satzstrukturen schneller und nachhaltiger einprägen können. Oft können sie in die Rolle der dargestellten Personen schlüpfen und sich mit ihnen identifizieren. Der Einsatz von Videos im Fremdsprachenunterricht spricht auch unterschiedliche Lerntypen an; vor allem audiovisuelle Lerntypen profitieren von diesen Unterrichtsmaterialien.

Wenn die Lehrkraft beschließt, ein Video im Unterricht einzusetzen, sollte sie einige Regeln beachten. Bei kürzeren Videos können sich die Lernenden besser konzentrieren und der Lernprozess ist effektiver. Vor jedem Video sollte geklärt werden, welches Ziel erreicht werden soll, z. B. globales oder detailliertes Verständnis. Die Lehrkraft sollte ausreichend Pausen einplanen, damit die Lernenden Zeit zum Nachdenken oder für Notizen haben. Vor dem eigentlichen Video sollten Aufwärmübungen durchgeführt werden, die als Einführung in das Thema/Video dienen. Die zu lösenden Aufgaben müssen klar formuliert sein und können vor, während oder nach dem Ansehen des Videos gelöst werden.

#### Beispiel 5 – OBSTERNTE

Mit einer Folie werden die Lernenden an das Thema herangeführt: Lustige Fakten  
 Zum Beispiel: Erdbeeren sind die ersten Früchte, die im Frühling reif werden. Oder:  
 Man kann auf einem Hektar Land etwa 50.000 Pfund Erdbeeren anbauen.

#### Aufgabe 1 (Brainstorming / Vorhersage)

Einige Fragen zu dem, was Sie bereits über das Ernten wissen

- Waren Sie schon einmal auf einem Obstfeld?
- Welche Art von Obst haben Sie geerntet?
- Hat Ihnen das Erlebnis Spaß gemacht?
- Hat Ihnen jemand gesagt, wie man Obst erntet?

Lernende motivieren, wenn man eine App wie Kahoot! benutzt. Die ermöglicht den Lernenden, mit ihren Computern oder Smartphones zu interagieren.

Gehe Sie zu <https://kahoot.it/>



**Spiel-PIN**

Wählen Sie einen Namen/Spitznamen

**Aufgabe 2 (Schriftliche Produktionsaufgabe)**

Schreiben Sie einige Fragen darüber auf, was Sie über das Ernten lernen möchten

**Abfrage der Erwartungen der Lernenden**

Sie können uns mitteilen, was Sie über das Ernten lernen möchten!



**Aufgabe 3 – Kernaussage verstehen**

Was ist der allgemeine Sinn dieses Gesprächs?

Worüber wird diskutiert?

<https://youtu.be/btn8OZukfoo>

Während des Betrachtens (mündliches Verstehen)

**Aufgabe 4 – Auf Details achten**

Die Lernenden werden gebeten, sich den Clip ein zweites Mal anzusehen und auf Details zu achten:

- Nennen Sie so viele der von Lourdes genannten wichtigen Faktoren, die beim Erdbeerpflücken zu beachten sind, wie Sie können

Vergleichen Sie Ihre Antworten mit anderen.

**Aufgabe 5 (Leseverstehen und mündliche Produktion)**

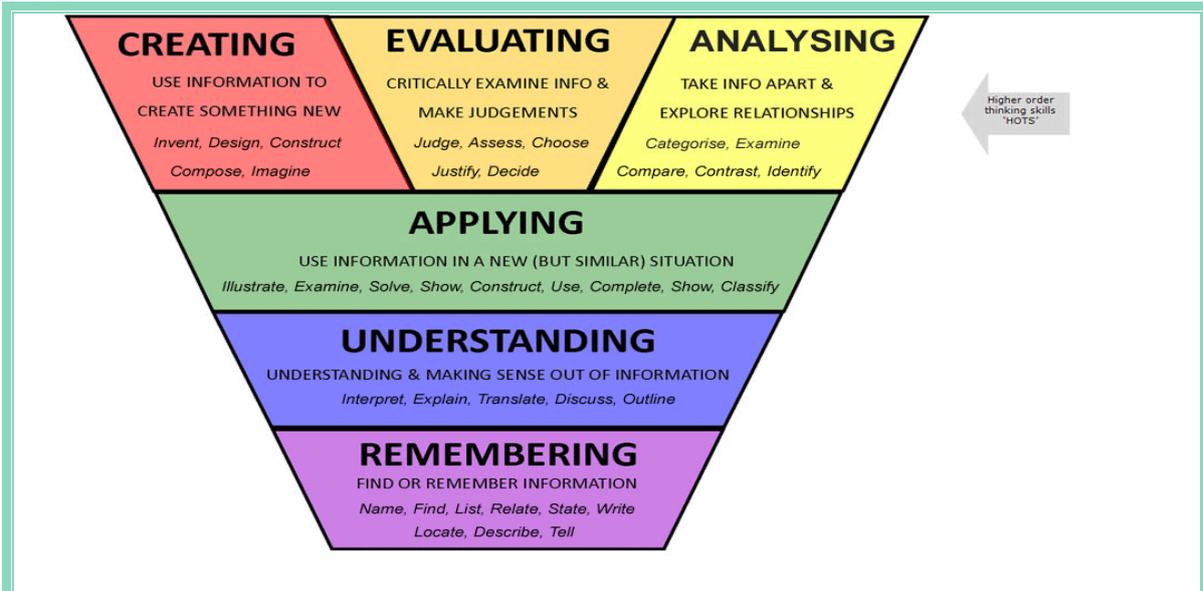
Nachdem sie das Video gesehen haben, erhalten die Lernenden einen Satz Ereigniskarten. Jede Karte enthält ein oder zwei Sätze, die Ereignisse aus dem Video beschreiben.

Die Lernenden werden dann gebeten, den Inhalt des Videos auf den Karten in der richtigen Reihenfolge zu reorganisieren.

**Post-Viewing**

Aktivierung von Fähigkeiten des übergeordneten Denkens (HOTS)





### Aufgabe 6 (mündliche Interaktion in Vierer-Gruppen)

Arbeiten Sie in Vierergruppen das Drehbuch des Dialogs zwischen Lourdes und Raúl aus. (Verwenden Sie Ihre eigenen Worte.)

Versuchen Sie dann, den Dialog mit einem Ihrer Partner nachzuspielen. Tauschen Sie Partner und Rollen.

### Aufgabe 7 (Nachbesprechung in der Gruppe)

Hat Ihnen das Video gefallen, warum?

Was fanden Sie am interessantesten?

Was hat Ihre Aufmerksamkeit erregt?

### Überprüfung von Lernergebnissen

Teilen Sie mit, was Sie über das Ernten gelernt haben!

Rufen Sie unser Padlet noch einmal auf <https://padlet.com/deuneu/jta4ij780lrw1m21>

### Erweiterungsaktivität (Schriftliches Verständnis und Mediation) – Nutzung von Twitter



Die Lernenden werden in die Twitter-Profile des institutionellen Agrarsektors eingeführt

### Erweiterungsaktivität (Schriftliches Verstehen und Mediation)

Jeder Lernende muss EINEN Tweet auswählen und ihn seinem Sitznachbarn erklären.

**Erweiterungsaktivität (Schriftliche Produktionsaufgabe)**

Ich wusste nicht, dass ...

Schreiben Sie eine formelle Tweet-Nachricht zu einem der Fakten, die Sie in diesem Video über die Ernte entdeckt haben (wählen Sie einen aus, der Ihre Sicht auf das Thema verändert hat, und verwenden Sie das Fachvokabular, das Sie gelernt haben).



## IV. Anleitung für Lehrkräfte zur Nutzung der FOCAL-Lernplattform

Die FOCAL-Lernplattform ist eine auf Moodle basierte Lernplattform, die vom Server der Universität Lodz in Polen gehostet wird. Die interaktive Lernplattform enthält berufsbezogene Sprachlernmaterialien, die über Standardsprachkurse hinausgehen; Terminologie-, Wortschatz- und Grammatikmaterialien sollen Zugewanderten, einen ersten Einblick in die berufsbezogene Sprache in den Sektoren (Einzel-)Handel und Industrie/Handwerk bzw. Landwirtschaft. zu vermitteln. Der Kurs ist in fünf Sprachen verfügbar: Polnisch, Deutsch, Spanisch, Griechisch und Französisch. Er kann sowohl im klassischen Unterricht mit einer Lehrkraft, als auch direkt von interessierten Zugewanderten selbstständig zum Erlernen der Sprache Ihrer beruflichen Spezialisierung benutzt werden.

### 1. Wie findet man die Plattform?

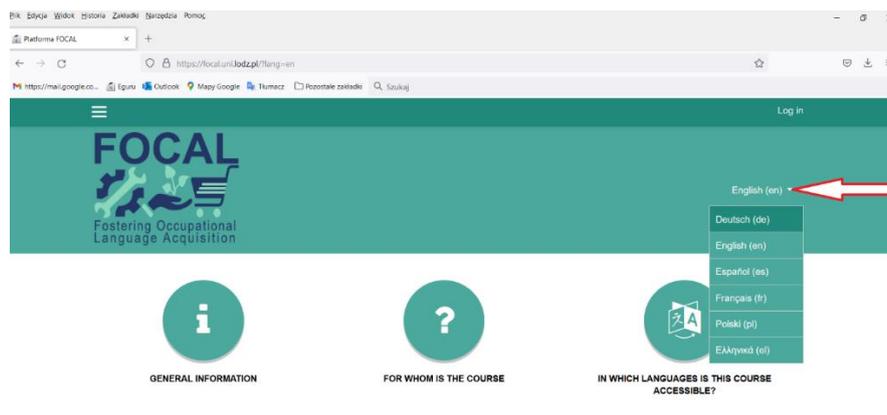
Klicken Sie auf den folgenden Link, der zur Lernplattform führt: <https://focal.uni.lodz.pl/>

### 2. Anmelden

Sie brauchen sich nicht anzumelden. Der Login ist nur für die Projektautoren reserviert.

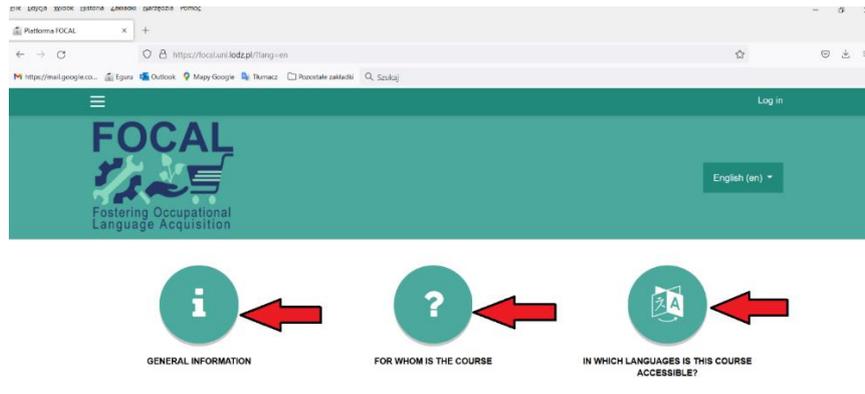
### 3. Sprachenauswahl

Verwenden Sie die Navigation oben auf der Seite, um zwischen den Sprachen Englisch, Deutsch, Spanisch, Polnisch, Französisch und Griechisch zu wählen.



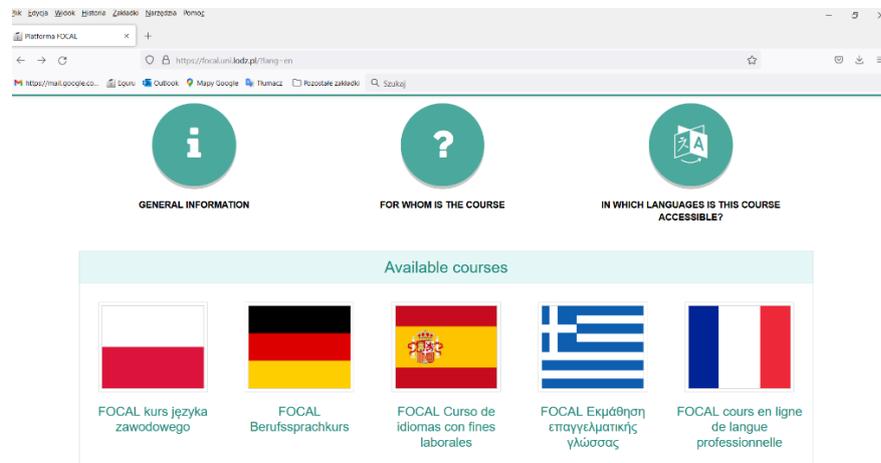
### 4. Die wichtigsten Informationen über das Projekt und seine Ziele

Die drei runden Symbole liefern zusätzliche Informationen über das Projekt FOCAL.



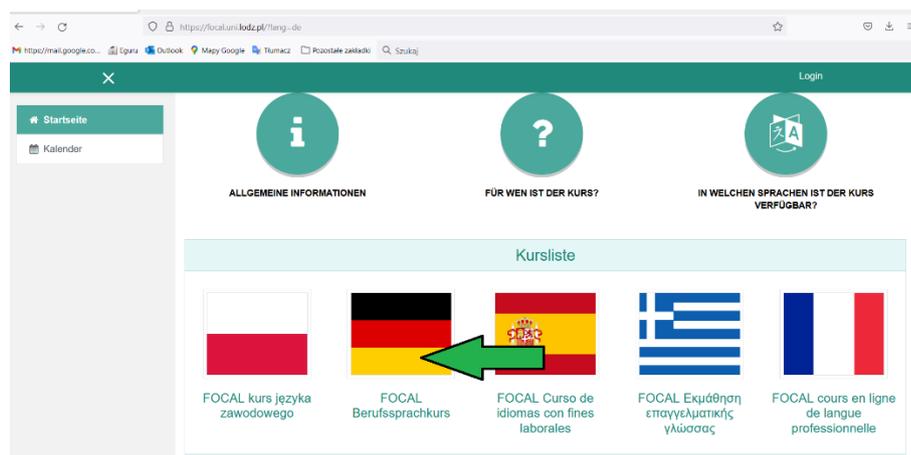
## 5. Verfügbare Kurse

Nach der Auswahl der Sprache werden die verfügbaren berufsspezifischen Sprachkurse angezeigt. Zusätzlich stehen die berufsspezifischen Sprachressourcen für Lehrkräfte im PDF-Format zum Download bereit. Weitere Informationen über die Navigation und die Nutzung der Online-Ressourcen finden Sie auf der Website FOCAL.



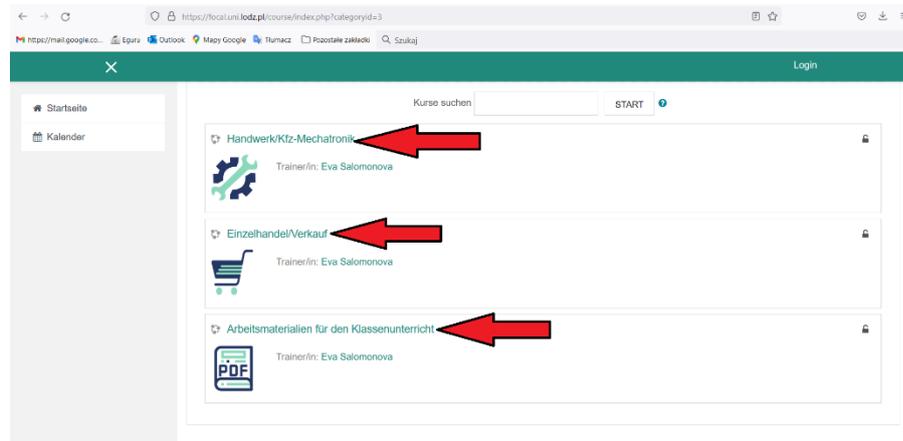
## 6. Navigation im Kurs – Wie öffnet man den Kurs?

Klicken Sie auf die deutsche Flagge oder den Text unten.



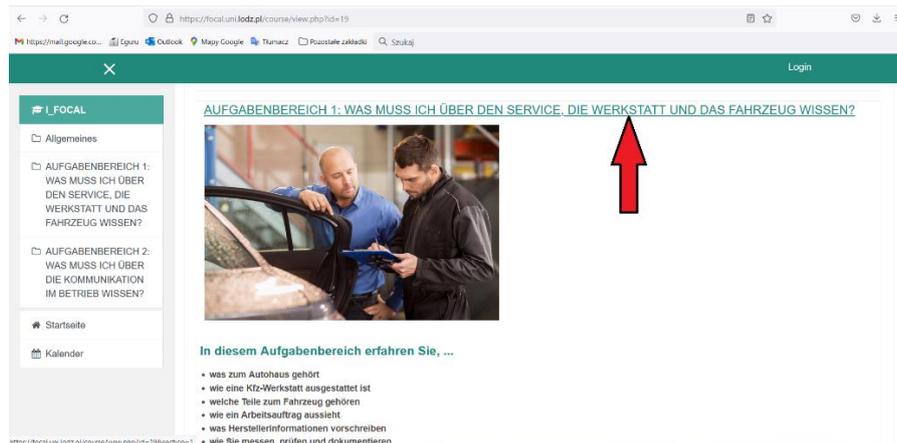
## Wie wählt man den thematischen Sektor aus?

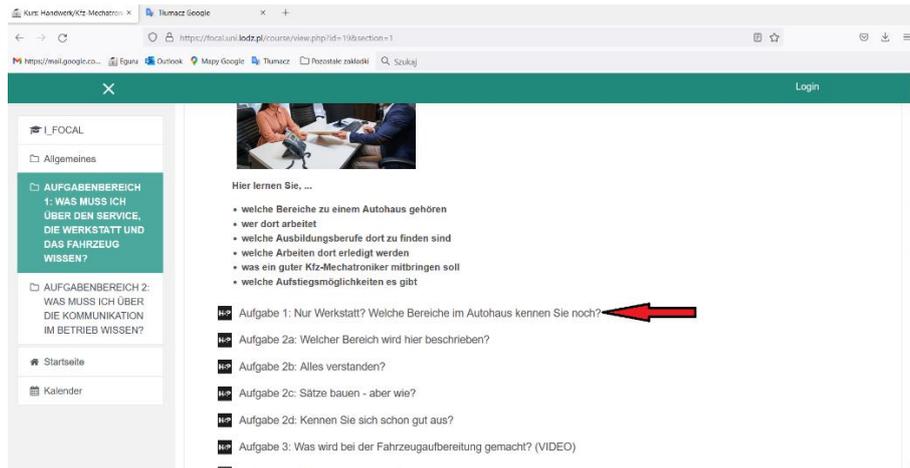
Klicken Sie auf den Namen des Sektors, für den Sie sich interessieren. Danach erscheinen die Aufgabenbereiche, die zum Sektor gehören.



## Öffnen eines Aufgabebereichs

- Klicken Sie auf den Titel des Aufgabebereichs.
- Lesen Sie die Informationen über den Inhalt des Aufgabebereichs sorgfältig durch und klicken Sie dann auf den Titel der ersten Aufgabe und arbeiten Sie die Aufgabenliste chronologisch durch.
- Klicken Sie auf das Thema 1 und lesen Sie, was Sie mit diesem Thema lernen werden. Beginnen Sie dann mit der Aufgabe 1 und gehen Sie alle Aufgaben chronologisch weiter.

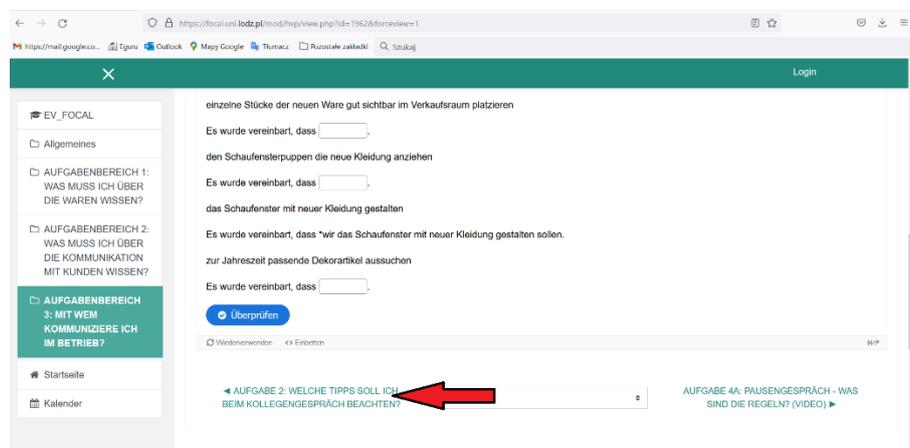




## 7. Navigation zwischen den Aufgaben innerhalb eines Aufgabenbereichs

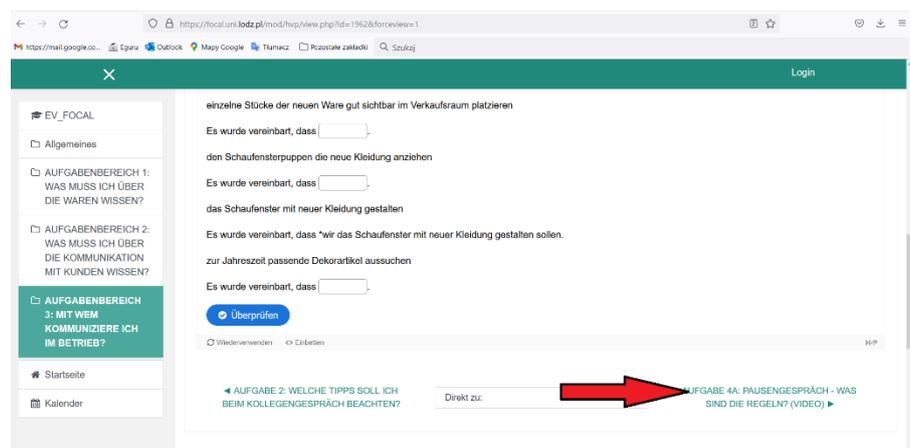
### a) Um zur vorherigen Übung zurückzukehren:

Klicken Sie auf den Text links unter der Übung.



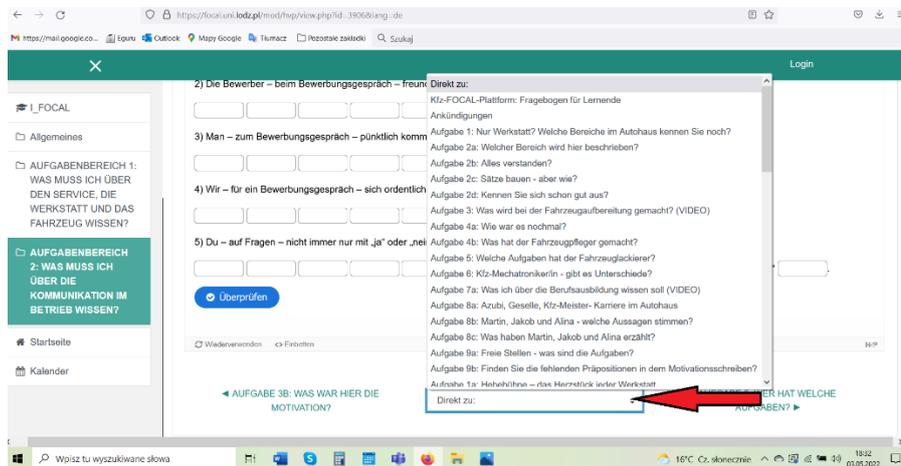
### b) Um zur nächsten Übung zu gelangen:

Klicken Sie auf den Text rechts unter der Übung.



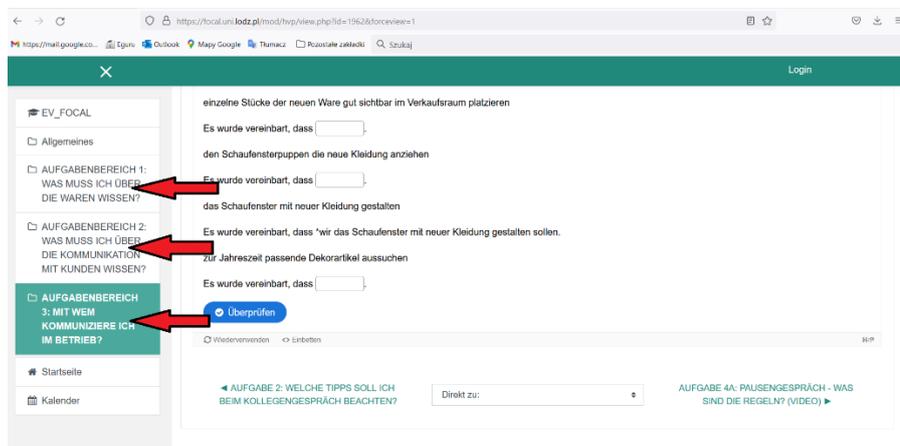
**c) Öffnen der Liste aller Übungen des Aufgabenbereichs:**

Klicken Sie auf das Zeichen „hoch/runter“ in der mittleren Schaltfläche unter der Übung.



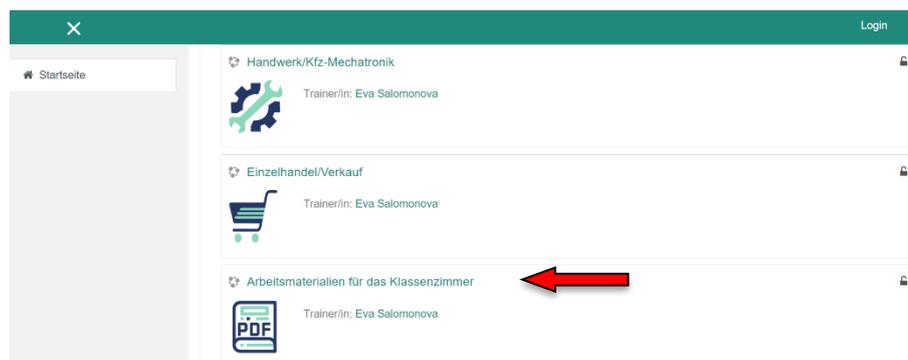
**8. Schneller Wechsel zu einem anderen Aufgabenbereich:**

Wählen Sie den gewünschten Aufgabenbereich:



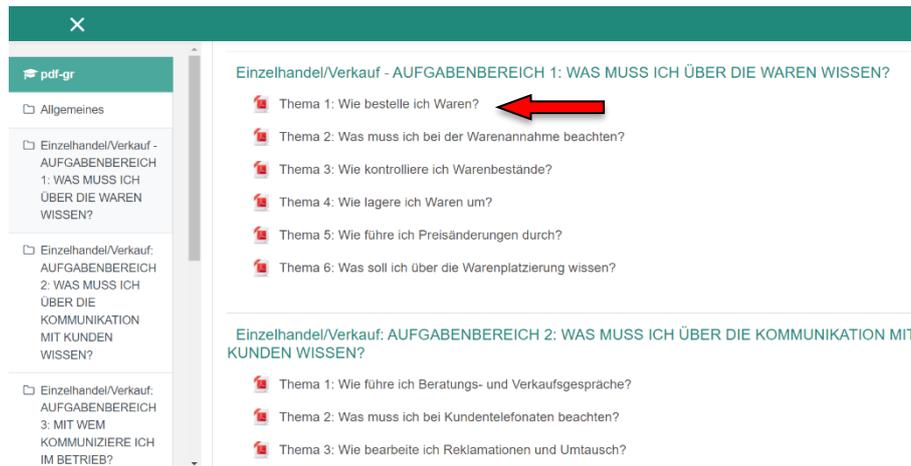
**9. Öffnen des Bereichs „Arbeitsmaterialien für das Klassenzimmer“ (für Lehrkräfte)**

Klicken Sie auf den Bereich „Arbeitsmaterialien für das Klassenzimmer“, um ihn zu öffnen.



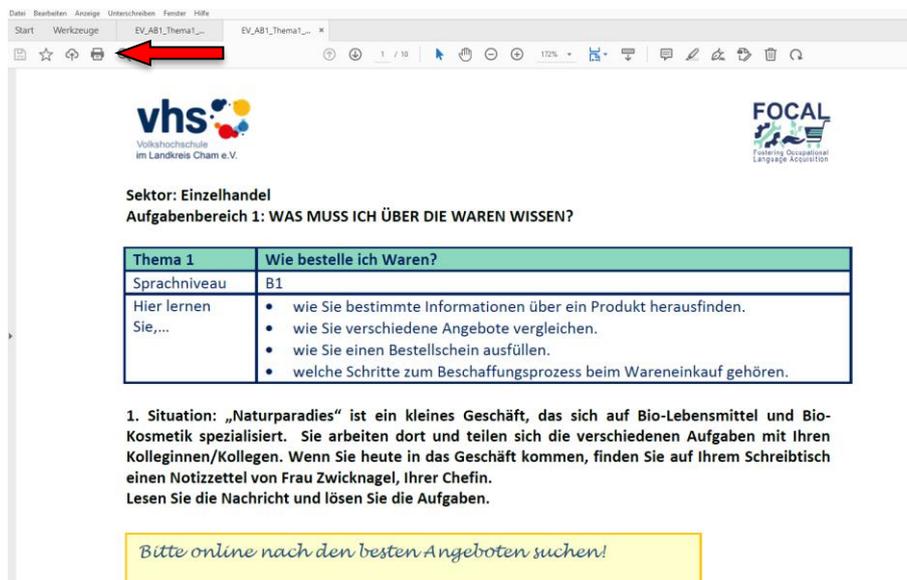
## 10. Öffnen von PDF-Materialien

Klicken Sie mit der rechten Maustaste auf das PDF-Datei und öffnen Sie sie in einem neuen Tab.



## 11. Drucken von PDF-Materialien

Um das PDF-Material zu drucken, klicken Sie in der linken oberen Ecke auf „Datei“ und dann auf „Drucken“ oder auf das Drucker-Symbol.



Viel Spaß mit der FOCAL-Plattform!

---

## V. Vorschläge für eintägige Schulungen

---

Diese eintägigen Fortbildungsvorschläge werden angeboten, um eine Fortbildungsveranstaltung mit Lehrkräften und Trainer/innen zum Thema berufsbezogener Spracherwerb zu organisieren und die Teilnehmenden mit den FOCAL-Materialien vertraut zu machen. Die Verwendung der Ressourcen und der oben aufgeführten bewährten Verfahren während der Schulung wird die Nutzung neuer Materialien natürlich fördern. Im Folgenden finden Sie einige Beispiele dafür, wie eine eintägige Schulung aussehen könnte. Die Beispiele geben einen Überblick über die Schulungen, die in den Partnerländern stattgefunden haben. Jeder der Vorschläge ist um die gleichen Themen herum strukturiert: das Lehren und Lernen von Berufssprachen, die Nutzung der Online-Plattform Moodle für den Unterricht und das Selbstlernen, jedoch hat jeder der Vorschläge einen anderen Ansatz, z. B. konzentrieren sich die Beispiele 1 und 4 mehr auf den GER, während andere Beispiele mehr auf die praktische Umsetzung der Ressourcen eingehen. Sie zeigen, wie das Konzept des berufsbezogenen Sprachunterrichts neuen Lehrkräften oder solchen, die noch nicht im berufsbezogenen Sprachunterricht tätig sind, vorgestellt werden kann. Es ist erwähnenswert, dass die ausgewählten oder angepassten Materialien auf die Organisation, das Management, die Teammitglieder und die Lernenden zugeschnitten sind.

### BEISPIEL 1

Ablauf:

1. Begrüßung und Einführung (10 min)
2. Brainstorming - verfügbare Ressourcen für das Online-Sprachenlernen (20 min)
3. Überblick über die FOCAL-Plattform – Vorstellung der Kursthemen und der allgemeinen Struktur (30 min)
4. Übungsstunde (120 min)
  - Die Lehrkräfte prüfen und kontrollieren die Materialien
  - Klassifizieren Sie die CEFR-Sprachaktivitäten, die jede Übung abdeckt
  - Überlegen, wie Sie diese Übungen anwenden/anpassen können, um sie mit Ihren eigenen Lernenden zu verwenden
5. Praxis: Gestaltung einer Unterrichtsaktivität auf der Grundlage der FOCAL-Materialien (90 min)
6. Austausch in der Gruppe, Diskussion und Schlussfolgerung zu den Umsetzungsmodi (selbstverwaltet, in der Klasse, kombiniert) (60 min)
7. Feedback und Bewertung (30 min)

**Ablauf:**

1. Die Schulung beginnt mit der Suche nach einer geeigneten Definition der berufsspezifischen Sprache. Die Teilnehmenden tauschen Feedback und ihre eigene Meinung aus (45 min)
2. Präsentation und Diskussion von zugänglichen Bildungsmaterialien in Bezug auf eine Berufssprache (105 min)
3. Multimedia-Plattformen - wie man mit ihnen arbeitet (45 min)
  - Praxis im Klassenzimmer
  - Kennenlernen des Selbstlernmaterials
4. Einstellung zugänglicher Plattformen (45 min)
5. Workshop – Lehrkräfte bereiten in Gruppen Unterrichtsszenarien unter Verwendung von Multimedia-Plattformen vor (45 min)
6. Schlussfolgerungen des Workshops (45 min)
7. Schlussfolgerungen und Bewertung der Ausbildung (45 min)

**BEISPIEL 3**

**Ablauf:**

1. Begrüßung der Teilnehmenden und Vorstellung des Schulungsprogramms. (20 min)
2. Eisbrecher Aktivität (20 min)
3. Analyse des Projekts FOCAL (45 min)
4. Einführung in das berufsbezogene Sprachenlernen (30 min)
5. Vorstellung der Best Practices zu diesem Thema (20 min)
6. Praktische Einweisung in die Plattform + praktische Übung (45 min)
7. Analyse des Materials und der Struktur (40 min)
8. Tipps für den Unterricht im Klassenzimmer (30 min)
9. Abschlussbesprechung und Bewertung der Schulung (30 min)

**BEISPIEL 4**

**Ablauf:**

1. Heranführung an das Thema „Berufsbezogene Sprache unterrichten“ – Abgrenzung zur Allgemeinsprache; Unterschiede und Gemeinsamkeiten

**Input zur Diskussion:**

- Warum ist berufsbezogener Sprachunterricht in der heutigen Gesellschaft wichtig?
  - Kann der berufsbezogene Sprachunterricht ohne die Allgemeinsprache erfolgen? (40 min)
2. Vergleich didaktischer Methoden, die im GER beschrieben und im berufsbezogenen Unterricht besonders effektiv sind (Dialoge, Rollenspiele, Lernszenarien, ...) (35 min)
  3. Präsentation der im Projekt FOCAL erarbeiteten Lernmaterialien
    - Zielgruppen, Lernziele, Sprachniveau

- Beschreibung der Lernmaterialien: Lernplattform, Klassenzimmeraktivitäten und ihre Kombination (Onlineunterricht, Hybridunterricht, klassischer Unterricht im Klassenzimmer, ...)
- Vorstellung der ausgearbeiteten Themen
- Vorstellung der Übungen (Multiple-Choice-, Zuordnungs-, Ergänzungsübungen, Hör-, Aussprache- und Schreibübungen, Flashkarten, Kreuzworträtsel, Lernvideos, ...)
- Gliederung der Lernplattform, Tipps zur Nutzung der Lernplattform
- Einsatz von Klassenzimmeraktivitäten (60 min)

#### 4. Navigation und Arbeit mit der Lernplattform

- Demo-Lektionen – ein Beispiel für einen 45-minütigen Unterricht im Klassenzimmer
- Lehrkräfte als Teilnehmende – praktisches Arbeiten mit der Lernplattform
- Hinweis auf Selbstevaluation nach einem bestimmten Abschnitt
- Vorstellung der druckbaren Lernmaterialien, die im Klassenzimmer mit der Lernplattform genutzt werden können (90 min)

#### 5. Austausch unter den Lehrkräften

- Feedback zu den vorgestellten Sprachlernmaterialien
- Vorschläge für das Anpassen des Sprachniveaus
- Zusammenfassung und Abschluss (45 min)

---

## VI. Zusammenfassung

---

Die in diesem Leitfaden vorgestellten handlungsorientierten und praxisbezogenen berufsbezogenen Sprachlernmaterialien für die Bereiche Industrie/Handwerk, Handel, Einzelhandel und Landwirtschaft tragen dazu bei, den Zugewanderten einen schnelleren und möglichst direkten Einstieg in die Arbeitswelt zu ermöglichen und somit das Ziel des berufsbezogenen Unterrichts, eine nachhaltige Integration in allen Lebensbereichen zu erreichen.

Mithilfe der abwechslungsreichen Lernmaterialien, analog sowie digital, erhalten Zugewanderte den ersten Einblick in eine spezielle Branche und lernen nicht nur neue Fachwörter und Fachjargon, sondern üben vermehrt die berufliche Kommunikation, sei es unter Kollegen, mit Vorgesetzten oder Kunden. Der neue Wortschatz und die neuen Sprachmittel werden nicht mehr wie in den letzten Jahrzehnten isoliert und ohne jeglichen Kontext gelernt, sondern viel mehr in authentischen berufsbezogenen Situationen, in denen es nicht um eine reine Rezeption oder Produktion geht, sondern um eine adäquate, effiziente Interaktion mit dem Gegenüber.

Die in FOCAL entwickelten berufsbezogenen Sprachlernmaterialien folgen dem aktuellen Trend, der auf dem überarbeiteten Referenzrahmen für Sprachen (GER) basiert und sich verstärkt auf die Entwicklung der vier wichtigsten Kompetenzen – Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation orientiert. Um eine erfolgreiche, reibungslose Kommunikation zu führen, ist es nämlich nicht mehr ausreichend, eine Fremdsprache wie ein „Muttersprachler“ oder ein Fachwortschatz fehlerfrei zu beherrschen, sondern offen für andere Kulturen und Sprachen zu sein, deshalb wurden bei der Entwicklung der Lernmaterialien die Plurikulturalität sowie der Plurilingualismus ebenfalls berücksichtigt.

Sowohl Lehrkräfte in Berufssprachkursen oder Klassen für berufliche Erstorientierung können diese berufsbezogenen Sprachlernmaterialien als Ergänzung der bestehenden Unterrichtsinhalte nutzen, als auch Lehrkräfte in allgemeinsprachlichen Deutschkursen, die sie als Erweiterung oder Vertiefung beim Thema „Berufswelt“ einsetzen können. Die nutzerfreundlichen und größtenteils interaktiven Sprachlernmaterialien richten sich zugleich direkt an Zugewanderte, die sie zum selbstständigen Lernen verwenden können. Um ihren Lernerfolg zu überprüfen, stehen ihnen nach einem bestimmten Lernabschnitt Werkzeuge zur Selbstbewertung zur Verfügung.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



This work is licensed under the Attribution-Share  
Alike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)